تنمية التفكير الناقد

في الدراسات الجمالية

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

تنمية التفكير الناقد

في الدراسات الجمالية

تنمية التفكير الناقد

في الدراسات الجمالية

الدكتور

علي شناوة آل وادي

أستاذ متخصص في الدراسات الفلسفية والجمالية

الطبعة الأولى

2013م - 1434هـ





مؤسسة دار الصادق الثقافية

دار الرضوان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية (2012/7/2701)

111.85

آل وادي، علي شناوة

تنمية التفكير الناقد في الدراسات الجمالية/علي شناوة آل وادي. ــ عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع 2012.

( ) ص

ر.أ: 2012/7/2701

الواصفات: /علم الجمال

❖ يتحمل المؤلف كامل المسؤولية القانونية عن محتوى مصنفه ولا يعبّر هذا المصنف عن رأي دائرة المكتبة الوطنية أو أي جهة حكومة أخرى

الطبعة الأولى

2013م - 1434هـ



دار الرضوان للنشر والتوزيع

المملكة الأردنية الهاشمية - عمّان - العبدلي

هـاتـف : +962 6 465 36 79 /5/1

فـاكـس : +962 6 465 36 41

e-mail: info@redwanpublisher.com

www.redwanpublisher.com



مؤسسة دار الصادق الثقافية

طبع، نشر، توزيع

الفرع الاول: العراق - الحلة - شارع ابو القاسم - مجمع الزهور

الفرع الثاني: الحلة - شارع ابو القاسم، مقابل مسجد ابن نما

نقال: 009647801233129 / 009647803087758

e-mail: alssadiq@yahoo.com

ISBN: 978-9957-76-135-6

المحتويات

الفصل الثالث: إجراءات البحث

الفصل الرابع

فهرست الأشكال

فهرست الجداول

فهرست الملاحق

الفصل الأول

الفصل الأول

1-1 أهمية البحث والحاجة إليه.

1-2 أهداف البحث.

1-3 حدود البحث.

1-4 تحديد المصطلحات.

الفصل الأول

1-1 أهمية البحث والحاجة إليه :

من أولويات اهتمامات التربية في العراق ترسيخ العلم الحديث منهجا ومحتوى فكرا وتطبيقا في سائر مجالات الحياة ومتابعة التطورات العلمية، ووجهت اهتماما كبيرا إلى نشاط الفرد وسلوكه الذي أصبح محورا أساسيا في العملية التعليمية في الوقت الحاضر. وبدأت المؤسسات التربوية تعتمد في تحقيق أهدافها أحدث ألتقنيات والأساليب والبرامج بغية تنمية القدرات العقلية والوجدانية والأدائية للطلبة من خلال الأنشطة التعليمية - التعلمية التي يقومون بها في ميادين وتخصصات متعددة.

ويشير كل من (Bothelt & Burn) إلى أن وظيفة التربية تكمن في الكيفية التي تعتمدها من خلال الوسائل والتقنيات وذلك بأن تجعلنا ننتفع بما لدينا من قدرات ومنها القدرات العقلية إلى أقصى حد ممكن (12، ص21) فالتربية الحديثة تراعي في برامجها دراسة القدرات العقلية والاستعدادات والحاجات والميول واعتماد أفضل الطرق للتعليم واكتساب الخبرة في ميدان المناهج.

لقد أصبحت التربية وخاصة في البلدان المتقدمة أداة للتغيير بعد ان كانت تتسم بالجمود والمحافظة، وصارت وسيلة لأعداد الإنسان الجديد من خلال تنمية تفكيره ومهاراته بعد ان كانت تهتم بنقل المعارف والمعلومات المحددة الثابتة بشكلها التراكمي من حين إلى أخر، وبتحولها إلى هذا ألوضع الجديد أمست ذات أهداف ضخمة وتواجهها مشكلات وتحديات كبيرة (37، ص12).

ان التعلم التقليدي يعتمد نظام حفظ المعلومات وتسميعها في حين يهتم التعليم العصري وفق مفاهيمه الجديدة بجوانب أكثر شمولية في شخصية الطالب

كتنمية قدراته العقلية وأنماط تفكيره النقدي والابتكاري والتأملي والاستدلالي.... وتعديل سلوكه وبناء شخصيته بما يسهم بتكاملها وتعزيز فاعليتها في المجتمع.

ويعد الاتجاه المعرفي في تفسير السلوك بوجه عام والتعلم بصفة خاصة الأكثر ملائمة وفهما لكثير من أساليب النشاط العقلي التي يمارسها الإنسان في العديد من المواقف ألحياتيه مما يجعل علم النفس المعرفي في موضع الأهمية بين علماء النفس والمشتغلين بالدراسات السلوكية (46، ص **215**).

ويوصف (Kemp) في كتابه التصميم التعليمي إن العمليات التربوية عموما تهدف إلى تنمية المعرفة بالقدرات العقلية بشكل كبير، وأساسي في التعليم المعاصر (**63**، ص **46**) ويشير (Dewey) في كتابه الديمقراطية والتعليم(*) إلى أهمية تنمية عادات التفكير لدى الطلبة من خلال المؤسسات التربوية والتعليمية التي يتواجدون فيها، بل عد مهمة تنمية قدراتهم على التفكير من أهم المرتكزات الأساسية التي تقوم بها هذه المؤسسات (**84**، ص**21**).

لقد اهتم علماء النفس والتربية بالتفكير الناقد في القرن الحالي وخاصة خلال عقدي الخمسينيات والستينيات حين أكدت الدراسات المختلفة مكانة هذا التفكير وأهميته وقد أوضحت طبيعة قدراته والمفاهيم والطرائق والأساليب المتعددة لتحسينه وحددت البرامج والوسائل المناسبة لتحقيق الأهداف التي تم وضعها بهذا الصدد (**3**، ص**1**).

إن التفكير الناقد ليس منهجا أو أسلوبا خاصا بالعلماء فحسب، وإنما هو نمط في التفكير يمارسه الفرد عند الحكم على قضية مثلا، أو مناقشة موضوع ما، أو تقييم

(*) John Dewey , Demecracy & Education . New York: The Macmillan Company , 1916 . P . 197 .

رأي معين أو ما شابه ذلك، وهي كثيرة في حياتنا اليومية، والتي لأتعد من النوع الذي يتطلب سلوك حل المشكلات بخطواته المميزة أو من النوع الذي يتطلب إنتاجا مبتكرا، كما يحدث في التفكير الإبداعي (1، ص20) وإنها تتطلب سلسلة من الإجراءات منها جمع الحقائق واستعراض الآراء المختلفة وما يتصل بها، ومناقشة هذه الآراء لمعرفة الصحيح منها وغير الصحيح، وتمييز نواحي القوة والضعف في الآراء المتعارضة وتقييمها بطريقة موضوعية بعيدا عن التأثر بالعوامل الذاتية الضيقة والمتحيزة أو المرتجلة (70، ص196).

كما يتميز التفكير الناقد بأنه احد أنواع التفكير الفعال، ويعتقد البعض بأنه (إذا كان التفكير ألابتكاري هو إيجاد الحلول الممكنة للمشكلات أو إيجاد التفسيرات الممكنة للظواهر، فأن التفكير الناقد هو اختبار لهذه الحلول وتلك التفسيرات وتقويمها) (113، ص5)، وان الحاجة لهذا النمط من التفكير تعد من متطلبات إعداد الشخصية الفاعلة للطلبة وقدرتهم على الكشف والتقصي وإصدار الأحكام واتخاذ القرارات والتسلح بالفاعلية الناقدة واستقلال الرأي وتحليل المشكلات والوصول إلى حلول بصورة موضوعية كما انه يسهم في المشاركة الفاعلة لطلبة المرحلة الجامعية في القضايا المعرفية والعقلية وعدم اعتمادهم على ما هو معد وجاهز من الآراء والمعلومات دون نقد وتمحيص وتعزيز البناء الديمقراطي للفرد في المجتمع من خلال قدرته على التعبير وبشكل ناقد وحر عن آرائه إزاء المواقف والمشكلات والأسئلة التي تواجهه.

ويعد (Phoenix) القدرة على التفكير السليم هدفا نهائيا للتربية (60، ص482) وكذلك يعتقد (Dressel) إن تنمية التفكير الناقد من الأهداف التربوية الأساسية (97، ص418) وان دور المؤسسات التربوية في المجتمع الديمقراطي يتمثل في مساندة الطلبة على التسلح بالتفكير الناقد ومهاراته في حل

المشكلات وإشراكهم في مشروعات المجتمع ودراسة مشكلاته ابتغاء الوصول إلى أسلوب ميسور لتكوين مواطنين تتوفر فبهم هذه المهارات (34، ص 35). (ولكي تحقق المؤسسات التعليمية أهدافها فينبغي ان تستعين بخبرات المسؤولين فيها في محاولة علاج مشكلة جعل التفكير الناقد يسود جميع نواحي نشاطها وعلى ذلك فالدور الذي يؤديه المهتمون بالتربية والتعليم في الحضارة والديمقراطية دور حيوي بالنسبة لقوة تلك الحضارة)(*) (84، ص32).

وان أهمية اكتشاف التفكير الناقد لدى الطلبة يمكن في التعرف على مستوى مديات قدراتهم العقلية في هذا المجال وتوظيف هذه القدرات في المواقف والاتجاهات التي يمكن النبوغ فيها كأساس للنجاح وكيفية أمكانية نمو هذه القدرة وتحديد نوع المهنة والتخصص والاتجاه (12، ص98).

ورغم تأكد علماء النفس والتربية على أهمية التفكير الناقد وضرورة تنميته لدى الطلبة ومساعدتهم على اكتساب مهاراته ألا ان المناهج والأساليب والطرائق التدريسية المستخدمة في المؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مراحلها غير مكرسة لتنمية قدرات الطلبة في هذا النمط من التفكير وما تزال براجها وأساليب تقويمها تركز على تلقين الحقائق والمعلومات للطلبة وظل المتعلم يمثل الدور السلبي في العملية التعليمية، مكتفيا بتلقي المادة الدراسية من الكتب المقررة ويكرر ما يطرح عليه ويتقبله دون نقد ما (65، ص9-10).

ويصبح من الضروري بناء وإعداد البرامج التعليمية التي تنمي أساليب التفكير لدى الطلبة والعمل على توفير كل المستلزمات التي تسهل ممارسة هذه

(*) Gordon Hullfish , Keeping Our School Free , Public Affairs Pamphlets , No , 199 (New York . Public Affairs Pamphlets 1953) P. 27 .

الأساليب ومنها التفكير الناقد، إذ أكدت الدراسات في هذا المجال انه لا توجد مادة دراسية معينة تنمي التفكير الناقد (65، ص22) كما ان الدراسات السابقة التي تعني بالتفكير الناقد التي تم عرضها ومناقشتها من قبل الباحث قد تعددت وتنوعت في مجال مادة بحثها بين التاريخ القديم والمعاصر ومادة الجغرافية والكارتون السياسي والمقالات والموضوعات الصحفية والاتجاهات العامة والمواد العلمية والاجتماعية ومواد أخرى فضلا من ان هناك العديد من الأدبيات والدراسات الأخرى في مجال تحسين التفكير الناقد قد كشفت ان هذا النمط من التفكير لا يرتبط بمادة معينة أو تخصص معين وان بالإمكان تنميته من خلال التخصصات والمواد الدراسية المختلفة باستخدام طرائق وأساليب معينة تساعد على تحقيق هذا الهدف (90، ص40-46)، (91، ص270-274)، (108، ص280-282)، (111، ص317-322)، (114، ص285-291) وعليه فبالإمكان تنمية التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية باستخدام طرائق ومواقف وخطوات تعليمية مناسبة، وقد أجريت دراسات تجريبية من قبل (Aschner)، (Hendersons)، (Glasser) وجميعها تؤكد ان المدرسين الذين يستخدمون ستراتيجيات وأنواع معينة من التعلم يمكن ان تنمي التفكير الناقد لدى الطلبة (90، ص44-46) (91، ص180) (102، ص317-322) (106، ص280-282) وان نمو التفكير الناقد ليس نتاجاً حتمياً لعملية النمو العامة وإنما يتطلب بناء وإعداد برامج تعليمية وطرائق تدريسية تؤدي باتجاه هذا الهدف (111، ص14-21).

كما يشير (Hyram) إلى ان التفكير الناقد لا يمكن ان ينمو من خلال الخبرات التعليمية العرضية، وإنما يقترح إدخال التدريب المباشر للطلبة ضمن المناهج بما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير لديهم (109، ص130) كما يعتقد (Bruner) إلى ان المستوى العالي للعمليات الفكرية يمكن حثها بإعطاء الطلبة أفضل الإشارات

وأفضل الأدوات، كما فسر (Burk) حثه للمدرسين إتباع استراتيجيات تزيد وتغذي مهارات التفكير الناقد (ان القدرة على التفكير الناقد لا تنمو تلقائيا وإنما تحتاج إلى توجيه عملية التدريس نحو هذا الهدف) (92، ص1026).

وتؤدي مادة علم الجمال هي الأخرى دورا أساسيا في حياة الناس عموما وطلبة الفنون خاصة بما فيها من اطر معرفيه نظرية تتصل بالقدرات العقلية وعدم انفصالها عن المواد الدراسية ذات التخصصات الفنية هي الأخرى ولعلاقتها بطبيعة اتجاهات وإعداد طلبة الفنون فضلا عن علاقتها بالوجدان والذائقة الجمالية (حيث ان للقيم الجمالية أهمية كبيرة في حياتنا.... وان الفرد يحتاج سيكولوجيا إلى إشباع وجدانه وحساسيته الجمالية، فضلا عن أهمية ودور القيم الجمالية في تنمية الذوق الفني والحس الجمالي عند تربية النشء) (51، ص9-10) ويبقى الطالب بحاجة إلى العيش في وسط تسيطر عليه القيم والخبرات الجمالية والحاجة إلى العمل من اجل الإبداع مما يؤدي إلى ضرورة إدخال الجمال في الحياة الشخصية والاجتماعية، أي تجميل العلاقات بين الناس وتجميل سلوكهم وأعمالهم (43، ص205-206)، ويشير بسيوني، (إذا كانت مهمة مدرس التربية الفنية هي تنمية عادة الرؤية الجمالية الفنية في تلاميذه، فأول ما يجب مطالبة ان يكون قد اكتسب في نفسه هذه المادة أثناء تكوينه) (11، ص399).

وعن مدى علاقة مادة علم الجمال بالتفكير الناقد ومدى الحاجة إلى اعتماد هذا النمط من التفكير عند دراستنا لهذه المادة، حيث يعد علم الجمال بحق اختبارا نقديا، وهذا النمط من التفكير يقترب في كثر من وجوهه مع مفهوم النقد الفني والجمالي، كما يوضح الباحث ذلك تفصيلا في الإطار النظري من هذا البحث.

وان مادة علم الجمال.. مادة فلسفية تمتاز باستثارة اكبر قدر من الأسئلة حول طروحاتها حيث أنها تقترن بالمشكلات الفلسفية الكبرى.. فهي تتصل بمفهوم القيمة

ونسبيتها، وتعدد وجهات النظر والآراء والنظريات والمذاهب في الدراسات الجمالية وعند طرح مفردة من مفردات مادة علم الجمال، على سبيل المثال مفردة- مفهوم الجمال- فسوف نواجه العديد من الأسئلة والمواقف والمشكلات.. مثل لماذا نعد بعض الأشياء عند رؤيتنا لها بكونها جميلة؟ وهل هي جميلة أم نحن نضفي عليها صفة الجمال؟ ولماذا اكتسبت السمات الجميلة؟ ولم اختلفت تقديراتنا نحو قيمتها الجمالية؟ وعندما نواجه في موقف ما مجموعة من الأشياء كيف لنا ان نقدر الأشياء الجميلة من الأشياء غير الجميلة؟وما علاقة ذلك بالأشياء القبيحة؟وهل يمكن تحويل القبيح في الطبيعة إلى جمال في الفن؟ وهل يمكن ان تكون لنا أحكامنا الجمالية الخاصة تجاه تلك الأشياء... وأسئلة ومواقف ومشكلات كثيرة أخرى تقرن بالقيم الجمالية ذاتها ودورها ووظيفتها وعلاقتها بالجوانب السياسية والاجتماعية والتربوية والثقافية والدينية.. مما يتطلب ضرورة اعتماد تفكيرا ناقدا من خلال استخدام القدرات العقلية النقدية لدى الطلبة وكذلك هو الحال في بقية مفردات الموضوعات الأخرى من مادة علم الجمال؟ حيث يشير (Stolnitz) في هذا الصدد (ان من الضروري ان ندرس علم الجمال بطريقة نقدية ومعنى ذلك.... إننا يجب ان نكون على استعداد لتحدي اعتقاداتنا المتعلقة بالفن، لكي نحدد مواطن القوة والضعف فيها...) (**40**، ص**26**)، ويشير أيضا في موضع آخر (فالفلسفة تأخذ على عاتقها مهمة البحث الفاحص في الاعتقادات التي نكون قد قبلناها بطريقة غير نقدية.... ولما كان علم الجمال....فرعا من فروع الفلسفة فان ما قلناه عن الفلسفة يصدق على علم الجمال) (**40**، ص **3-7**).

لقد تم تحديد عنوان موضوع البحث الحالي إحساسا من الباحث بوجود مشكلة من خلال معايشته لطلبة السنة الثانية خلال تدريسه لمادة علم الجمال في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل وردود أفعال الطلبة تجاه مادة علم الجمال وضعف

استخدامهم التقصي والكشف والنقد خلال دراستهم ومناقشتهم وكتابتهم للتقارير وإجاباتهم على الاختبارات الشفوية والتحريرية في هـذه المـادة وضـعف تأكيـدهم لأرائهـم المسـتقلة وترسـيخها وصـعوبة إصـدارهم الإحكـام حـول الموضـوعات والمشكلات الفلسفية والجمالية والفنيـة فضـلا عـن ضـعف قـدرتهم عـلى التحليـل والتفسير والتقويم للآراء والنظريات والطروحات الجمالية. مما دفع ذلك الباحث إلى الاعتقاد بضعف القدرات النقدية للطلبة في مادة علم الجمال، وبعـد قـراءة الباحـث لطبيعة مقاييس واختبارات التفكير الناقد، وبتوجيه مـن السـيد المشرـف عـلى هـذه الأطروحة بغية التعرف على حجم المشكلة التي ينطلق منهـا البحـث الحـالي، حقـق الباحث دراسة استطلاعية بتاريخ 24/ 4/ 1996 بعـد ان اعـد اختبـار أولي للتفكـير الناقد وبواقع موقفين لكل قدرة من قدرات اختبار التفكير الناقد وبذا بلغـت (10) مواقف تتطلب تأشير (30) استجابة، وحدد الباحث درجة (25-30) مقياسا لقدرة الطالب على التفكير نقديا بشكل (جيد جداً - ممتاز) في مادة علـم الجـمال مـن قبـل طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابـل للعـام الـدراسي 1995-1996 وقد توصل الباحث إلى ان مستوى الطلبة على التفكير الناقد في دراسته الاستطلاعية هذه يتراوح بين 15-40٪ وهذا يعكس حجـم المشـكلة التـي ينطلـق منهـا البحـث الحالي، والتي قد تعود إلى أسباب عديدة منها ردود أفعال الطلبة وبشكل سلبي حول منهج مادة علم الجمال المتمثل بالمقرر الدراسي(*)، والذي يمتاز بمنهجية السرد الأدبي وبعده عن التخصص الأكاديمي في مادة علم الجمال، فضلا عن عدم تغطيتـه لكافـة مفردات المنهج المقرر لهذه المادة وإغفال مراعاة السنة الدراسية وطبيعة أعمار الطلبـة

(*) يتمثل هذا المقرر بكتاب (بحث في علم الجمال)، تأليف: جـان برتليمـي، ترجمـة، أنـور عبـد العزيز، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، دار نهضة مصر، القاهرة، نيويورك، 1970 .

ومقدار النضج الفكري لديهم، وقد يرجع السبب أيضا إلى عدم توفر الأنشطة التعليمية المصاحبة لهذه المادة من تمارين ومحاضرات ومناقشات وقراءات ومشاهدات... وقد يعود السبب أيضا إلى الارتجال في طريقة تدريس مادة علم الجمال أو عدم وجود التصنيف والصياغة الصحيحة الأهداف العامة والخاصة خلال مراحل التخطيط والتنفيذ والتقويم وربما يعود السبب كذلك إلى ضعف استخدام وسائل وأساليب التقويم والتغذية الراجعة بشكل موضوعي، وقد يكمن ذلك في أسباب عديدة تتمثل بخطوات ومكونات أخرى في العملية التعليمية وضعف إسهامها في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة.

ان هذه المشكلة والأسباب التي تكمن خلفها تمنح الباحث مشروعية اقتراح عنوان موضوع البحث الحالي ونظرا لحاجة هذا النمط من أنماط التفكير لما له من علاقة وثيقة بمادة علم الجمال فضلا عن أهميته الكبيرة في البناء المعرفي متمثلا بالقدرات العقلية لدى الطلبة من خلال تنميتها واثر ذلك في تكوين شخصيتهم، مما يتطلب بناء برنامج تعليمي تتوفر فيه الشروط والمواصفات السليمة التي تؤدي إلى تكامل العملية التعليمية من صياغة أهداف وأعداد محتوى نظري وتحديد الأنشطة وطرق التدريس والأساليب التقويمية وبقية مكونات البرنامج، والتعرف على اثر ذلك في تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة علم الجمال فقد أظهرت الدراسة الاستطلاعية مقدار حاجة الطلبة إلى هذا النمط من التفكير كما أشارت دراسة الجنابي إلى ضعف قدرات التفكير الناقد لدى الطلبة الجامعيين وفق اختبار Watson & Glasser (G-W) (22، ص123).

ان أهم الأساليب التي دفعت الباحث إلى تبني موضوع هذا البحث متمثلا ببناء برنامج تعليمي وأثره في تنمية التفكير الناقد يمكن إيجازها بالاتي:

- وجود نتائج تم تحديدها بشكل ملموس من خلال الدراسة الاستطلاعية التي

قام بها الباحث حيث أشارت إلى ضعف قدرات الطلبة في مجال التفكير الناقد ونظرا لما للتفكير الناقد من أهمية كبيرة في بناء وتكامل من شخصية الطلبة.

- استطلاع أراء الطلبة مع وجود مؤشرات مثل الاختبارات والمناقشات والواجبات والدروس تدلل على ضعف مكونات وعناصر العملية التعليمية خلال تدريس مادة علم الجمال تتصل بالأهداف أو المحتوى أو طرق التدريس المعتمدة أو الأساليب التقويمية وغير ذلك من المكونات.
- ضعف طلبة المرحلة الجامعية في مجال التفكير الناقد كما أشارت إلى ذلك دراسة الجنابي (**22**، ص**123**) ومحاولة تنمية هذا النمط من التفكير.
- الاهتمام بأحد أنماط التفكير وكثرة الدراسات فيه كما هو الحال في التفكير الإبداعي وقلة عدد الدراسات في أنماط التفكير الأخرى مثل التفكير الناقد رغم أهمية هذا النوع من التفكير لدى شخصية الطلبة.

فضلا عما تقدم فان الباحث يمكن ان يوجز أهمية البحث الحالي ومدى الحاجة إليه من خلال ما يأتي:

1- ان مفهوم التفكير الناقد ما يزال غامضاً مما يتطلب مزيد من الدراسة والبحث وهذا ما أكدته الأدبيات والدراسات الأجنبية (**120**، ص**296**)، (**122**، ص**529**) وان البحث في هذا الميدان يقدم إضافة معرفية للتراث النفسي-والتربوي في مجال التفكير الناقد.

2- تعد هذه الدراسة أول محاولة عراقية في مجال التفكير الناقد في مادة علم الجمال والتعرف على مستوى القدرات العقلية النقدية في هذا المجال.

3- إمكانية الإفادة من الأطر النظرية الممثلة بمفاهيم البرامج التعليمية ومادة علم الجمال والتفكير الناقد وطبيعة العلاقات بين هذه المفاهيم.

4- إمكانية الإفادة من البرنامج التعليمي الذي يشمل عناصر ومكونات وخطوات العملية التعليمية بشكلها المتقن أثناء دراسة علم الجمال وبما يسهم برفد المجالات التربوية والتعليمية والجمالية والنفسية بما يعزز التقدم العلمي وتطور العملية التعليمية بشكلها المتجدد والمعاصر فضلا عن الإفادة من نتائج هذه الدراسة في إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية من أهداف ومحتوى وطريقة تدريسية وبقية العناصر الأخرى واثر ذلك في تدريس مادة علم الجمال.

5- من متطلبات تحقيق أهداف البحث الحالي، سيتم إعداد اختبار لقياس التفكير الناقد يطبق على طلبة كلية التربية الفنية/ جامعة بابل، مما قد يمنح فرص للإفادة من هذا الاختبار لدى كليات الفنون الجميلة الأخرى وتوظيفه في دراسات أخرى لها علاقة بهذا النمط من التفكير وخاصة على مستوى الدراسات العليا أو في مجال اختبارات قبول الطلبة في كليات الفنون الجميلة.

6- الإفادة من نتائج البحث الحالي بشكل خاص من قبل كلية التربية الفنية- جامعة بابل للتعرف على مستوى القدرات العقلية النقدية لدى طلبتها في مادة علم الجمال وعلاقة ذلك بطبيعة الأهداف والمنهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية.

ومما لا يقبل الشك ان المؤسسات التربوية في العراق وبخاصة الدراسات العليا في مجال العلوم التربوية والنفسية، قد أولت اهتماما واضحا بموضوع العمليات المعرفية والتفكير بوجه خاص ففي السنوات الأخيرة اتجهت الكثير من الدراسات لبحث أنماط التفكير المختلفة ويأتي البحث الحالي ضمن هذا السياق حيث يهدف إلى التعرف على اثر البرنامج التعليمي في تنمية التفكير الناقد في مادة

علم الجمال ويسهم بإعطاء صور، واضحة عن هذا النمط من التفكير وعلاقته بمادة علم الجمال وبقية المفاهيم الفنية والنقدية الأخرى ولأهمية هذا النمط من التفكير في ترصين شخصية الطالب.

2-1 أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى ما يأتي:

1- بناء برنامج تعليمي في مادة علم الجمال لدى طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل.

2- تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة علم الجمال من خلال البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس مادة علم الجمال بالطريقة الاعتيادية.

ولتحقيق الهدف الثاني وضع الباحث الفرضية الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في مجال تنمية التفكير الناقد في مادة علم الجمال بين أفراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة علم الجمال من خلال البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس مادة علم الجمال بالطريقة الاعتيادية.

3-1 حدود البحث:

سوف يقتصر البحث الحالي على طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل للعام الدراسي 1996-1997.

4-1 تحديد المصطلحات:

1- البرنامج التعليمي:

- يعرفه Cook (1960) (بأنه جميع الخبرات التي تقدم إلى المتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية) (**94**، ص **358**).
- يعرفه حسين (1969) بأنه (الوسيلة التي ترمي إلى جل مشكلة قائمة ولزيادة كفاية وإتاحة الفرص للمتعلمين للبحث والتجريب في مجال نشاط معين وتساعد على القيام بواجبات العمل بطريقة افضل) (**24**، ص **82**).
- ويعرفه مجاور (1977) بأنه (عبارة عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وثم لها معايير خاصة) (**68**، ص **564**).
- وتعرفه المنشئ (1979) بأنه عملية استخدام بيئة المتعلم أو إحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو إعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها وبها يمكن المتعلم من الاستجابة أو القيام بعمل أو أداء أو سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة أو محددة (**79**، ص**37**).
- ويعرفه درة وآخرون (1988) بأنه (مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخططها المؤسسة وتنفذها في سياق معين خلال مدة محددة لتحقيق أهداف منشودة، ويتكون من العناصر الأساسية الآتية: الأهداف المنشودة، المحتوى، المواد والموارد، والخبرات التعليمية، والتقويم لقياس النتاجات التي تتحقق فعلا والتغذية الراجعة) (**31**، ص**63**).

يتصف تعريف Cook (1960) بالاختزال الشديد بما يجعله يمتاز بالغموض في حين يعرف حسين (1969) البرنامج التعليمي بأنه وسيلة وهذا برأي الباحث لا يتفق ومفهوم البرنامج التعليمي الذي يتضمن وسائط ومستلزمات ومواد دراسية

وتقنيه وخطط ومكونات وخطوات... أوسع من اعتباره وسيلة كما يمتاز تعريف مجاور (1977) هو الآخر بالاختزال والتبسيط الشديدين حيث ان أي عملية تعليمية تتضمن محتوى من مواد وموضوعات منظمة يمكن تقييم مخرجاتها وبالتالي فالتعريف لا يعطينا صورة واضحة وشاملة لمفهوم البرنامج التعليمي في حين يمنح كل من تعريف المنشئ (1979) ودرة وآخرون (1988) تصور واضح عن البرنامج التعليمي من خلال طبيعة مكوناته الأساسية من أهداف ومحتوى ومواد وخبرات وأساليب تقويمية فضلا عن توضيح شموليته من خلال تعدد عناصره وخطواته وارتباطه بتنظيم بيئة المتعلم وسلوك وخصائص المتعلمين، ويمكن تعريف البرنامج التعليمي إجرائيا في هذا البحث بأنه:

تصور لمجموعة من الأنشطة المنظمة والمخططة في بيئة تعليمية في مادة علم الجمال يتم أعدادها إلى طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل، تتضمن محتوى وأنشطة وعناصر وفعاليات تقدم بشكل علمي دقيق وأساليب تدريسية وتقويمية منتقاة وفقاً وأهداف البرنامج، مع مراعاة خصائص وحاجات المتعلمين والإمكانات المادية والزمن عند التطبيق.

2- الطريقة الاعتيادية:

يعرف الباحث الطريقة الاعتيادية إجرائيا بأنها:

طريقة التدريس التقليدية الشائعة في تدريس مادة علم الجمال لطلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل ممثلة بالمحاضرة والتي تقتصر فاعلية الطلبة فيها على الإصغاء وتسجيل الملاحظات التوضيحية معتمدين بشكل أساسي كتاب بحث في علم الجمال محتوى مرجعي أثناء الدراسة وإجراء الامتحانات الفصلية التقليدية والامتحان النهائي.

3- علم الجمال:

ورد تعريف علم الجمال في مصادر متعددة ومن هذه التعاريف ما يأتي:

أ- مجموع الأبحاث والنظريات التي تعنى بتفسير حقيقة الفن وتأثيرات الجمال في النفس الإنسانية التي نشأت عنها فلسفة الجمال التي مرت بأطوار مختلفة حتى أصبحت اليوم علما من العلوم الفلسفية يعرف بعلم الجمال (**75**، ص**9-10**).

ب- العلم الذي يتسع لتفسير طبيعة الفن وطبيعة التذوق الجمالي والخلق الفني (**76**، ص**13**).

ج- العلم الذي يبحث في فلسفة الجمال ونظرياته ونقده ومدارسه ودراسة التجربة الجمالية من زواياها المختلفة (**44**، ص**12**).

د- علم معياري يتمثل موضوعه مجموعة القيم والمعايير التي تؤسس عليها الأحكام المتعلقة بكل ما هو جميل (**51**، ص**179**).

هـ- (كل تفكير فلسفي في الفن) (**85**، ص**16**).

يلاحظ من تعارف مصطلح علم الجمال تفاوت واختلاف محدداته ومع ذلك فان هذه التعارف تلتقي في بعض الجوانب الأساسية التي يقوم عليها علم الجمال إلى حد ما فهي ترى فيه العلم الذي يعنى بفلسفة الجمال والتفكير الفلسفي في عالم الفن، ومجالاته ممثلة بطروحاته حول طبيعة وخلق الموجودات الحسية الجمالية وتأثيراتها في النفس الإنسانية، وتعرف مادة علم الجمال اجرائياً وفقا وخصوصية وطبيعة البحث الحالي بأنها:

مادة دراسية نظرية ترتبط بعدد من المفردات المقررة لتدريس طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل، للعام الدراسي 1996-1997، وهي تشمل

مجموعة من الطروحات النظرية لفلاسفة وعلماء الجمال والمحللين والنفسانيين في قضايا ومشكلات الجمال وعلاقته بالميادين الأخرى.

4- التفكير الناقد:

يعرفه Wood (1951) بأنه تفكير لا يتضمن الخصائص المنطقية والقدرات العقلية فحسب، وإنما يتضمن أيضا بعض خصائص الشخصية والميول والاتجاهات، ومنها اتجاهات التساؤل والتقصي والميل للمعرفة العقلية المتفتحة والأمانة العلمية (**124**، ص**291**).

ويعرفه Russel (1956) بوصفه عملية فحص المادة سواء كانت لفظية أم غير لفظية وتقييم الأدلة والبراهين، ومقارنة القضية موضوع المناقشة بمعيار أو محك ثم الوصول إلى إصدار حكم في ضوء الفحص والتقييم والمقارنة (**181**، ص**251**).

ويعرفه محمود (1958) بأنه إحدى العمليات العقلية التي يشتمل عليها التنظيم العقلي والمعرفي التي تعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية العامة. (**71**، ص**24**).

ويعرفه Aschnar (1961) بأنه عملية تقويم بالرغم من كونه قد أطلقت عليه تسمية النقد، وقد عُرف النقد على انه تقييم يعبر عن لفظ (**90**، ص**317**).

ويعرفه Dressrl (1961) بأنه عملية تأثر وتأثير قدرات الفرد باتجاهاته وميوله، والاتجاه نحو التساؤل والتقصي يدفع الفرد إلى ان يعايش المشكلة حيث يبحث عن حل لها (**96**، ص**73**).

ويعرفه كل من Watson & Glasser (1964) بأنه مركب من الاتجاهات والمعارف ويتضمن القدرة على التعرف على أبعاد المشكلة، والمهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهات والمعارف السابقة (**123**، ص**10**).

ويعرفه أبو حطب وعثمان (1972) بوصفه عملية معيارية تقرن بالطبيعة التقويمية وتحمل خصائص هذا النوع من التفكير (4، ص97).

ويلاحظ ان مفهوم التفكير الناقد في جانب منه يرتبط بالخصائص المنطقية من خلال التنظيم المعرفي بواسطة القدرات العقلية لدى الفرد كما يعتقد كل من (Wood) (1951) ومحمود (1958) في حين هناك من يراه عملية تقويمية مثل Aschner(1961) وأبو حطب وعثمان (1972)، وهناك من يعرف التفكير الناقد على انه عملية تقصي وكشف إزاء المواقف والمشكلات كما في تعريف Russel (1956) و Dressel(1961) و Watson & Glasser (1964) ويعتقد آخرون بأنه يكافئ حل المشكلات كما هو الحال لدى Dressel(1961) و Watson & Glasser(1964) ويرتبط التفكير الناقد في بعض التعاريف بالخصائص الشخصية والميول والاتجاهات لدى الأفراد كما في تعريف Wood (1951) و Dressel (1961)، وفي ضوء مشكلة البحث الحالي وطبيعة مادته الدراسية يمكن التوفيق بين هذه التعاريف والإفادة منها وفق التعريف الإجرائي الأتي للتفكير الناقد على انه:

عملية استخدام للقدرات العقلية العليا من تحليل وتركيب وتقويم من خلال قدرات التفكير الخمس ممثلة بالاستنتاج وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات والاستنباط والتفسير وقياس مستوى نمط هذا النوع من التفكير في مادة علم الجمال.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

2 -1 الإطار النظري.

2 – 2 الدراسات السابقة ومناقشاتها.

الفصل الثاني

1-2 الإطار النظري:

1-1-2 مفهوم البرامج التعليمية:

ان الأنشطة والأساليب التقليدية في المؤسسات التربوية لا تستطيع تقديم عون كبير في تنمية مكونات السلوك المرغوب فيه على اختلافها، كالمعلومات والعادات والمهارات والأذواق والاهتمامات والقيم والاتجاهات.. وان التفكير ببناء وتصميم البرامج التعليمية بغية تربية النشء يتعين فيه التخطيط والتنفيذ وفق الأسس التي يتم فيها تحقيق الأهداف التربوية (35، ص51) كما ان أي موقف تعليمي لم تكتب له الاستمرارية والنجاح ما لم يكن مقترنا بالنظام الكلي داخل المؤسسات التربوية، فالمدرسون والطلاب عند دراسة مقرر دراسي ما قد يعدلون وينظمون المحتوى والأنشطة أو أي من ملحقات ومكونات البرنامج في ضوء الاحتياجات والظروف التي يسير في إطارها البرنامج (35، ص20) وإذا ما نظم برنامج تعليمي فمن الضروري أولا ان نحدد الأهداف التعليمية الرئيسية ذات العلاقة المباشرة بالمادة والتي يمكن الحصول عليها أثناء دراستها، إذ من خلال هذه الأهداف يتم تحديد الحقول المختلفة للسلوك الإنساني، ومن الواجب ترجمتها إلى أهداف خاصة تستعمل لخدمة الأهداف العامة. (29، ص22) وفي بناء البرامج التعليمية يتم اعتماد المتعلم على الأسلوب أو الطريقة أو الإجراء التعليمي المناسب، طالما ان مثل هذه الأساليب والإجراءات تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويذهب Merrill (1971)(*) إلى ان عملية بناء وتصميم البرامج التعليمية وتطويرها تؤكد على جوانب الكيف بينما يتم تطوير المناهج أساسا من خلال المادة المطروحة للدراسة ولذا فالمقررات المتعلقة بالمناهج تنطلق صوب المحتوى، في حين ان المقررات المتعلقة بالتعليم تدور حول العملية التعليمية ذاتها وما تحققه من ناتج (**53**، ص**19**).

ويمكن وصف بناء وتصاميم البرامج التعليمية أولا على إنها مفهوم قابل للنمو والتطور وثانيا على إنها عملية تتضمن خطوات متتابعة، وأخيرا ان لهذه التصاميم نواتج يمكن تحسس تطبيقاتها وقياسها داخل القاعة الدراسية (**53**، ص**20**) وان البرامج التعليمية ترتبط بالمفهوم الحديث والمعاصر للعملية التعليمية، وتعد البرامج التدريسية مشتقة أصلا من البرامج التعليمية. وفي بناء البرامج التعليمية يتم اعتماد المتعلم عن الأسلوب أو الطريقة أو الإجراء التعليمي المناسب، طالما ان مثل هذه الأساليب والإجراءات تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويعد البرنامج التعليمي (جميع الخبرات التي تقدم إلى المتعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية) (**94**، ص**358**) أو هو عبارة (عن مواد وموضوعات لها محتوى ولها تنظيم وثم لها معايير خاصة) (**68**، ص**564**) ويمكن وصف البرنامج التعليمي بأنه وسيلة ترمي إلى حل مشكلة قائمة ولزيادة كفاية وإتاحة الفرصة للمتدربين للبحث والتجريب في مجال نشاط معين وتساعد على القيام بواجبات العمل بطريقة افضل (**24**، ص**82**) ويعد البرنامج التعليمي مجموعة الخبرات التربوية التي تتيحها المؤسسات التعليمية للطلاب داخل حدودها وخارجها بغية مساعدتهم على نمو

(*) Merrill , M.David . Instructional Design . Englewood Cliffes , N,J .: Prentice – Hall , 1971 .

شخصياتهم في جوانبها المتعددة نموا يتفق مع الأهداف التعليمية (59، ص133-134) أو هو عملية استخدام بيئة المتعلم أو أحداث تغيير مقصود فيها عن طريق تنظيم أو أعادة تنظيم عناصرها ومكوناتها بما يحث المتعلم ويمكنه من الاستجابة أو القيام بعمل أو أداء أو سلوك معين في ظروف معينة وزمن محدد لتحقيق أهداف مقصودة أو محدده (79، ص37) ومن خلال ما تتضمنه هذه البرامج من أنشطة منظمة ومخطط لها يتم تطوير معارف وخبرات أداء المتعلمين ومساعدتهم على تحديد معلوماتهم النظرية والعملية لغرض زيادة مشاركاتهم وفاعليتهم مع الوسط أو البيئة أو المواقف التعليمية التي يجدون أنفسهم فيها.

ويشير Gagne &Briggs (1974)(*) إلى انه ينبغي تصميم البرامج وفق الطريقة التي يتعلم بها الفرد في ضوء نظريات ومبادئ التعلم وأسسه وشروطه (53، ص19) وان البرامج التعليمية لكي تكون فاعلة ومؤثرة فينبغي ان تتضمن عددا من المبادئ والأساليب المستمدة من نتائج البحوث والدراسات في ميدان التربية وعلم النفس كما يشير إلى ذلك (جرادات) ومن هذه المبادئ ان يتم اختيار مكونات البرنامج التعليمي:

- في ضوء مناسبتها لحاجات المتعلمين النهائية.
- في ضوء مناسبتها لطبيعة الموضوع الدراسي.
- في ضوء الإمكانات والتسهيلات المتاحة في المؤسسات التعليمية والبيئة والإمكانات المادية والزمنية.
- في ضوء الأهداف التربوية المحددة.

(*) Gagne , Robert and Briggs , Les J . , Principles of Instructional Design . New York: Holt , Rinehart and Winston , 1974 .

- بما يؤدي إلى تشجيع الطلبة على اكتساب أساليب التفكير المبدع.
- بما يؤدي إلى المشاركة الفعالة للمتعلمين في عملية التعلم.
- بما يؤدي إلى تلبية الفروق الفردية بين المتعلمين.
- بما يؤدي إلى تشجيع أساليب العمل الجمعي.
- بما يؤدي إلى استغلال واستثمار مكونات البيئة المحلية في عملية التعلم.
- بما يؤدي إلى تشجيع الطلبة على البحث والاستقصاء والكشف.
- بما يؤدي إلى تنمية أساليب التعلم الذاتي. (**21**، ص**60-61**).

وتتضمن البرامج التعليمية مجمل الخبرات وألوان النشاط التي تخططها مؤسسة أو جهة ما وتنفذها في سياق معين خلال مدة محددة لتحقيق أهداف منشودة وتتكون من العناصر الآتية:

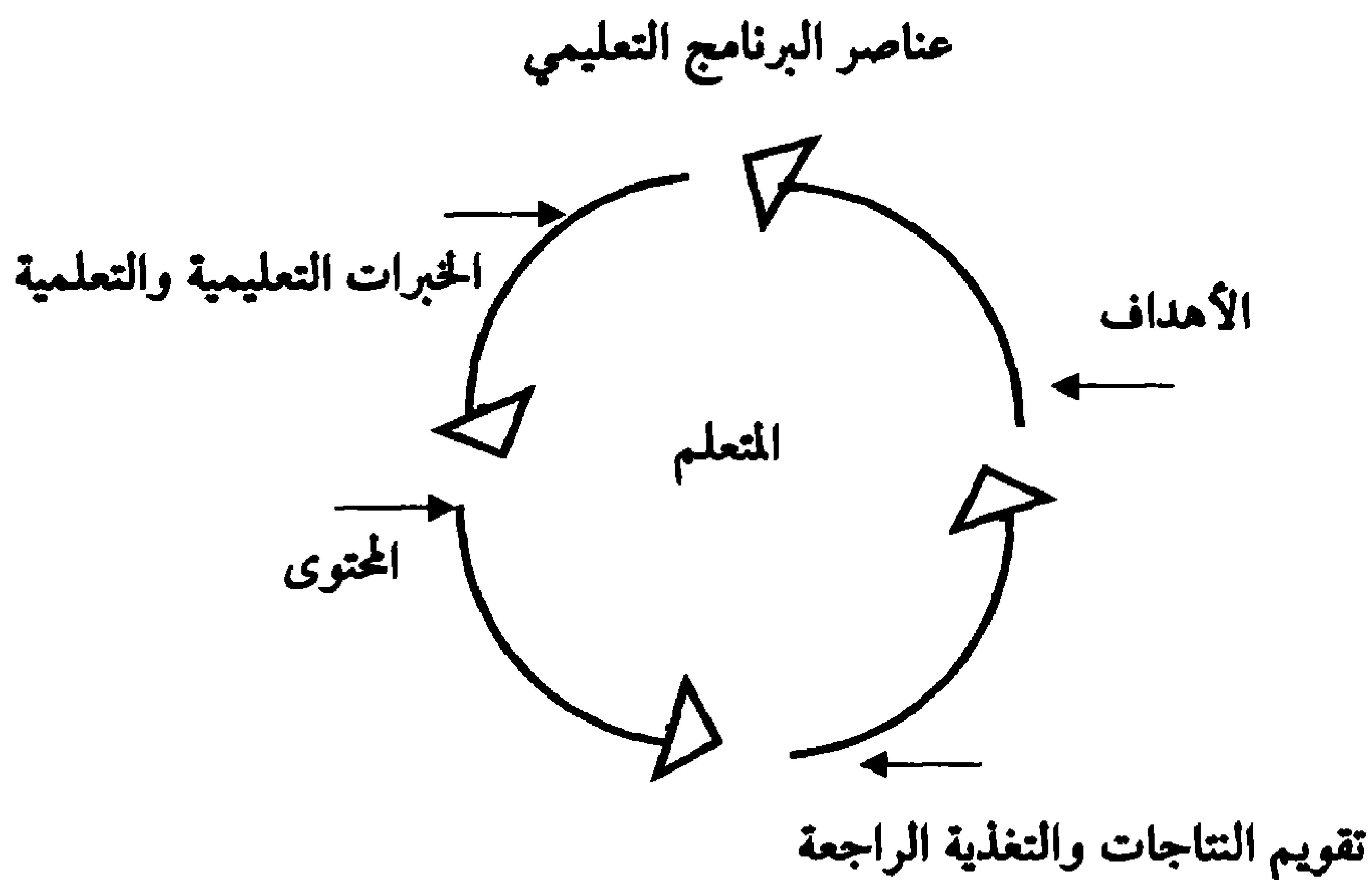
(الأهداف المنشودة، المحتوى، المواد، الموارد، والخبرات التعليمية والتقويم لقياس النتاجات التي تتحقق فعلا، والتغذية الراجعة)، (**31**، ص**63**).

ويشير درة وآخرون ان أساسيات أي برنامج تعليمي يتألف من أربعة عناصر أساسية تتمثل بالاتي:

1- الأهداف
2- المحتوى (المعلومات والاتجاهات والمهارات).
3- الخبرات التعليمية والتعلمية.
4- تقويم النتاجات والتغذية الراجعة، الشكل (1).

الشكل (1)

عناصر البرنامج التعليمي

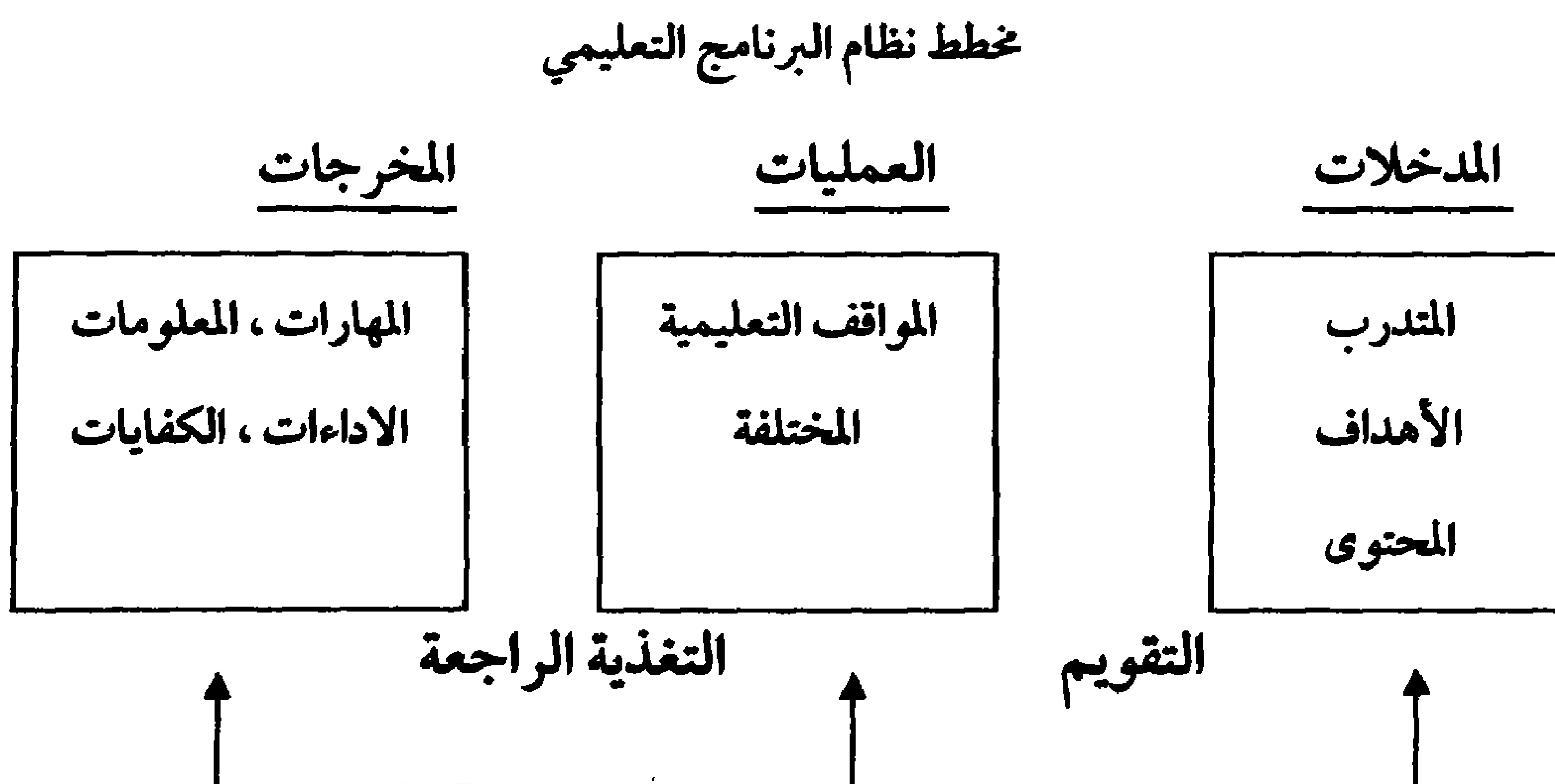


(31، ص63)

وتقسم هذه العناصر وفق نظام البرنامج التعليمي الشكل (2)

الشكل (2)

مخطط نظام البرنامج التعليمي



(28، ص86)

وفي دراسة قامت بها اليونسكو (1986) تم تحديد المراحل التي تمر بها البرامج التعليمية بالاتي:

1- الغايات العامة

2- الأهداف التعليمية

3- اختيار وتنظيم المحتوى

4- اختيار تقنيات التعلم والتعليم

5- تنظيم المنهاج الدراسي ككل

6- وضع المواد الدراسية

7- الاختبار والمراجعة

8- التنفيذ من خلال التعلم

9- المتابعة والتقويم

(80، ص50)

وقد حدد (Hale) مواصفات البرنامج التعليمي الناجح بما يأتي:

1- تحديد الأهداف في كل المجالات بشكل سلوكي، وتوضع تحت تصرف المتعلم في مستهل البرنامج.

2- تعيين مستويات التعليم المطلوبة، وطرائق التقويم.

3- إسناد التقدم في البرنامج على تحقيق الأهداف.

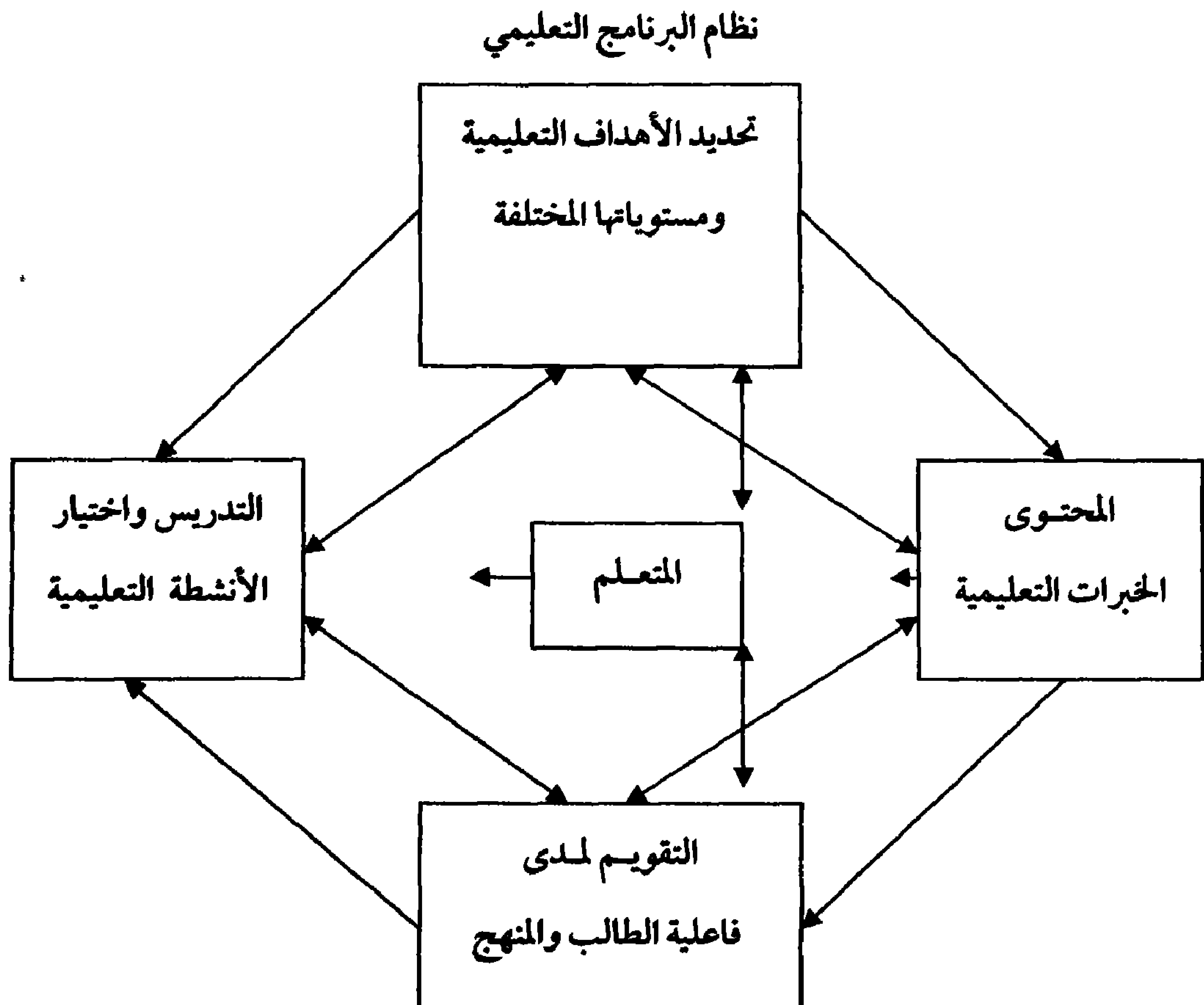
4- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.

5- إعداد البرنامج في كل مرحلة بما يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته.

6- استخدام التقويم الذاتي في البرنامج الذي يجعل المتعلم مسئولا عن تقدمه، وقيام البرنامج على وجود تغذية راجعة (Feed back) ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج (105- ص258).

ويرى الفرا (1987) بان مفهوم نظام البرنامج التعليمي يتألف من العناصر الموضحة بالشكل (3).

الشكل (3)



(59، ص133-134)

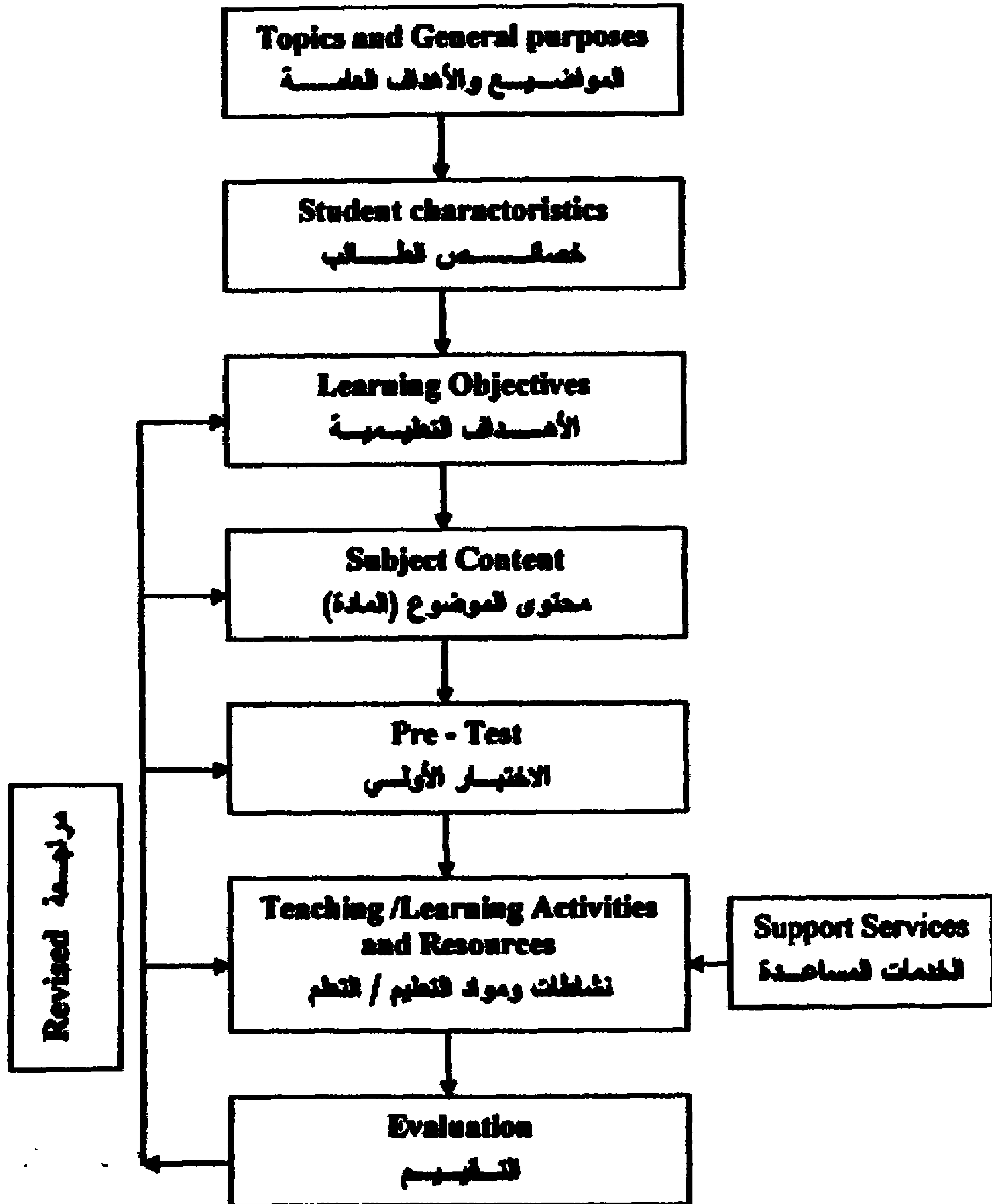
ويرى (Kemp) (ان هدف أي برنامج تعليمي هو المساهمة في نمو الطالب عن طريق إحداث تغيير ايجابي في اتجاهاته، طرق تفكيره معرفته ومهاراته) وان البرنامج التعليمي لدى (Kemp) يتألف من الخطوات الآتية:

- تحديد المواضيع أو الأبحاث وبلورة الهدف العام لكل منها.
- تحديد الخصائص المهمة للطلبة التي من اجلهم سيصمم التعليم.
- تحديد أهداف التعليم التي ستتحقق من حيث النتائج السلوكية للطالب التي يمكن قياسها.
- وضع محتوى الموضوعات.
- وضع اختبار أولي (Pre_test) لتحديد خلفية الطالب ومستواه الحالي من المعرفة بالموضوع.
- اختيار نشاطات تعليمية/ تعلميه وتحديد المصادر التعليمية الضرورية التي سوف تعالج محتوى الموضوع من اجل انجاز الأهداف.
- تهيئة ومراعاة الأجهزة والمواد والتسهيلات الخاصة بالبرنامج.
- تقييم تعليم الطالب من حيث تحقق الأهداف مع الأخذ في الاعتبار مراجعة أو أعادة تقييم أي جانب من الخطة يحتاج إلى تحسين (**63**، ص**25-26**).

ويرى (Kemp) ان خطوات البرنامج التعليمي تتمثل بالشكل (4).

الشكل (4)

خطوات البرنامج التعليمي لدى (Kemp)

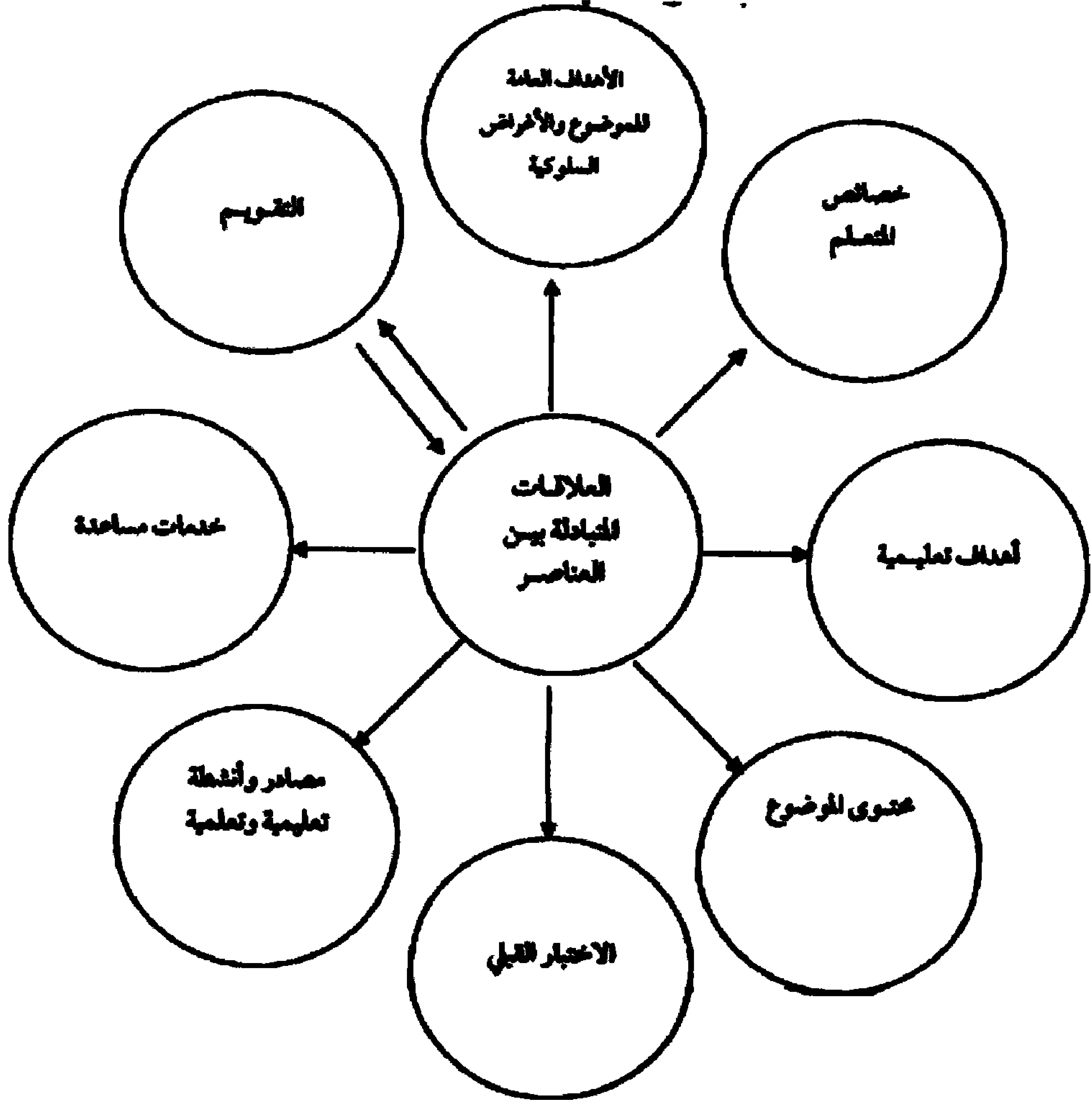


(63، ص27)

وينظر المربون إلى البرنامج التعليمي كونه نظام، ينبغي تحديد مكوناته فيرى (Kemp) بان البرنامج التعليمي نظام مصمم بشكل ثماني يمتاز بالمرونة والديناميكية وان هناك علاقات متبادلة بين عناصره وأي تأثير يقع على احد هذه العناصر ينتقل إلى بقية العناصر الأخرى الشكل (5).

الشكل (5)

تصميم البرنامج التعليمي من وجهة نظر (Kemp)



(110، ص8-9)

2-1-2 مفهومي علم الجمال والنقد والعلاقة بينهما:

يعد (Baumgarten) أول مفكر أطلق تسمية الاستطيقا أو علـم الجـمال عـلى الأبحاث التي تدور حول منطق الخيال الفني وذلك عام (1735) وهو يحاول بذلك ان يفصل بين ميدان الجماليات وبين غيره من مجالات المعرفة الإنسانية(*) ولم يتبق مـن مفهوم الفلسفة الحديث إلا ثلاثة مباحث رئيسية تعتمد المـنهج التـأملي الفلسـفي في دراستها وهي مبحث الوجود ومبحث المعرفة ثم مبحث القيمة الذي يشتمل بدوره على ثلاث علوم أساسية، ممثلة بعلم المنطق ويبحث في قيمـة الحـق وعلـم الأخـلاق ويبحث في قيمة الخير ثم علم الجمال ويبحث في قيمة الجمال (69، ص14) وان القـيم ترتبط كل الارتباط بالرغبات والميول الإنسانية ولكنها ليست مجرد رغبـات وميـول وإنها تتضمن عنصرـ الوجـوب ومـا ينبغـي ان يكـون، ولـذلك يعـرف الفيلسـوف الأمريكي (Dewey) القيمة بأنها ليست ما نرغب فيه فعلا ولكن ما ينبغي ان نرغب فيه (76، ص96-97) وقبل الخوض في تعريف علم الجمال يجدر معرفة فلسفة الجـمال والتي تعد ذلك الفرع من فروع الفلسفة الذي يهدف إلى دراسة التصورات الإنسانية عن الجمال من جهة والإحساس بها من جهة ثانية، ثم إصـدار الأحكـام عليهـا مـن جهة ثالثة ويتطلب تعريف الجمال ثلاث مراحل هامة يكتمل بها تعريفه ممثلة بمرحلة التصور ثم مرحلة الإحساس، فمرحلة الحكـم (51، ص177) وتشـير تسـمية علـم الجمال إلى مجموع الأبحاث والنظريات التي تعنى بتفسير الفـن وتـأثيرات الجـمال في النفس الإنسانية التي نشأت عن فلسفة الجـمال بعـد ان مـرت بـأطوار مختلفـة حتـى أصبحت اليوم علما من العلوم الفلسفية يعرف بعلم الجـمال (75، ص9-10) ويشـير (Valery) إلى ان علم الجمال هو علم الحساسية وهي بمعناها الراهن تطلق على (كل

(*) ورد في كتابه (تأملات في الشعر) سنة 1735م .

تفكير فلسفي في الفن) أي ان موضوع علم الجمال ومنهجه منوطان بالطريقة التي يحدد بها الفن، ومع وجود هذه الصلة بين الاثنين إلا ان هناك ثمة اختلاف بين دراسة هذين المجالين فالدراسات الجمالية ترتقي فوق التفاصيل الفنية وتتجاوزها إلى مرحلة البحث في مجرد الإحساس بالجمال وتقدير شروط تحقيقه ومقدار إبداعه (85، ص16). (51، ص177-180) وان علم الجمال يعول على النظريات وأبحاث الفلسفة في حل كثير من مشكلاته العامة، حيث يشير (Collingwood) (لا اظن ان النظرية الجمالية هي محاولة للبحث وتفسير حقائق خالدة تتعلق بطبيعة وموضوع خالد يسمى الفن، بل هي محاولة للتفكير في حل المشكلات الناتجة عن مواقف يجد الفنانون أنفسهم موجودين فيها) (76، ص7) وان علم الجمال يعني بالأشياء التي تتصف بالجمال، والجمال بذاته يعد من المشكلات الفلسفية الأساسية (وقد ظلت مشكلة الجمال قائمة منذ الأزل وحتى الآن تتعدد فيها وجهات النظر، وتختلف حولها الآراء، وتشيد من اجلها المذاهب) (51، ص9) وان (علم الجمال يبحث في المشكلات العامة للفن على وجه العموم) (76، ص6).

ان علم الجمال يتسع لتفسير طبيعة الفن وطبيعة التذوق الجمالي والخلق الفني، وقد ذهب بعض الفلاسفة المعاصرين إلى التفرقة بين الاستطيقا وموضوعها دراسة الإحساس الجمالي سواء في الطبيعة أو الفن وبين فلسفة الفنون التي تبحث في التعبير الجمالي في الفنون المختلفة وعلاقتها (76، ص27) ولفظ الفن يشير إلى أنتاج موضوعات عن طريق الجهد البشري في حين يشير الجمال إلى جاذبية الأشياء أو قيمتها، أما الاستطيقا فهي تشير إلى أدراك موضوعات طريفة والتطلع إليها ومن الواضح ان خلق الموضوعات وقيمتها وإدراكها هي أمور مختلفة كل الاختلاف فنيا وجماليا (40، ص29)، ويعرف (Alberti) الجمال بأنه (الانسجام بين الأجزاء المتسقة معا في موضوع بنسبة وعلاقة من الدقة بحيث لا مجال هناك لإضافة شيء آخر أو

تغييره، أو إزالته، اللهم إلا إذا أردنا به سوءاً)(*). (82، ص42) ومع ذلك فـان هنـاك تداخل بين هـذه المصـطلحات (والتـداخل بـين الاسـتطيقا والفلسـفة في العصـور الحديثة واضح، ذلك ان الفلسفة كما توجه الاستطيقا فإنها بدورها تستظل بنظرياتهـا وأبحاثها في حل كثير من مشـكلاتها الغامضـة) (75، ص15) وتمثـل النظريـة الفنيـة بالنسبة لفلسفة الجمال ما تمثله النظرية العلمية بالنسبة لفلسفة العلوم، فالصلة وثيقـة بين مجالي الجمالية والفنون ومن ثم يمكننا ان نعد تاريخ الفـن بمثابـة تـاريخ الـوعي الجمالي عند الإنسان (51، ص187)، (ومن ناحيـة أخـرى نجـد ان الفـن لا يعـترض وجود ألوان النشاط العقلي الأخرى بل العكس هو الصحيح، وهو ان ألوان النشاط العقلي على مختلف صورها تحتاج إلى الصيغ الفنية لكي تظهر وتشيع) (5، ص144).

ان النقد كدراسة نظامية لم ينشا إلا قريب مطلـع القـرن التاسـع عشرـ حيـث يقول (Tobodia) (قبل القرن التاسع عشر كان هناك نقاد ولكن لم يكن هناك نقـد) (61، ص 8) ولقد تطور النقد في القرن العشرين (إلى درجة ان القرن العشرين سـمي بقرن النقد، وليس هذا فحسب بل ازدهرت أهمية النقد إلى درجة تثـير القلـق، لأنـه صار يضم جميع الأنظمة العلمية والفلسفية) (15، ص 5).

ويرى (Arnold) ان مفهوم وأهمية النقد تكمن في (خلق قـيم حقيقيـة تسـود المجتمع البشري وتمهد لخلق قيم افضل تستطيع التمييز بين الغـث والسـمين فتطـرد القيم الزائفة وتبقى على القيم الأصلية النافعة وذلك عن طريق الجهد الـدائب المنـزه من الغرض الذي يهدف إلى تعلـم ونشرـ افضـل مـا عرفتـه الإنسـانية وفاضـت بـه خواطرها) (8، ص 3).

(*) Elizabeth G. Holt , A Documentary History of Art. New York , 1957 , Vol. 1 , P 230 .

ويعد النقد جهداً إنسانياً يجسد للإغراض الفنية والجمالية وسائر القيم الإبداعية، بعيدا عن الأغراض التي تزيف الحقيقة الموضوعية وتحط من شأن النقد نفسه. ويرى (Dewey) (ان الخطر الذي يهدد الناقد، هو ان يسير على هدى ميله الشخصي أو على ضوء العرف السائد المتحيز، فيتخذ من إحدى الطرق معيارا له في الحكم ويستهجن كل انحراف عنها بوصفه خروجا عن الفن نفسه) (**48، ص238**) ويشير (Kant) إلى ان النقد ليس (نقد الكتب والمذهب، بل نقد قدرة العقل بوجه عام بالنسبة لجميع المعارف التي يمكن ان يرقى إليها مستقلا عن كل تجربة) (**87، ص 6-7**) ويؤكد كل من(Bothelt & Burn) (ان القدرة على النقد الأدبي كتحليل قطعة من كتابات شكسبير مثلا، تعتبر نوعا أخرا من القدرات العقلية) (**12، ص 19**) ويعول النقد على التحليل والتفسير والتقويم (وفي هذا القرن ظهر الناقد الكبير" Tain " الذي وجه اهتمامه نحو وظيفة التفسير والتحليل في عملية النقد الأدبي) (**78، ص144**) وان الأحكام الجمالية (دون تعليل، لا تدخل بحال في نطاق النقد، وتاريخ النقد العالمي أو العربي على السواء يبدأ حين وجد له تعليل وتفسير من نوع ما، قد يعقبها تقويم أو حكم، ونعد من النقاد من هم قادرون على التعليل والتحليل والتفسير وان اخطئوا في الحكم أو التقويم على حين لا نعد من يرم بأحكام عامة وان أجيد سبكها لغوياً – ناقداً – مهماً كان قوله فيها صائباً) (**83، ص33**).

وعن العلاقة بين علم الجمال والنقد يشير (Stolnitz) (ان من الضروري ان ندرس علم الجمال بطريقة نقدية ومعنى ذلك.... إننا يجب ان نكون على استعداد لتحدي اعتقاداتنا المتعلقة بالفن، لكي نحدد مواطن القوة والضعف فيها.... ولابد لنا ان نفحص طريقة التفكير التي توصلنا بها إلى هذه الاعتقادات و ونقرر أذا كانت سليمة أم لا.... ولابد لنا ان نتبين ان كانت هذه الاعتقادات متسقة منطقيا أم لا،

فان لم تكن فلابد من رفضها بالإضافة إلى تحليل صحتها المنطقية، ينبغي ان نختبر صواب هذه الاعتقادات بفحص الشواهد المتصلة بها) (**40**، ص**26**) ويشير (Stolnitz) في باب آخر (والصحيح ان الفلسفة نقدية بمعنى أوضح، فهي بهذا المعنى تفحص شيئا لكي تحدد نقاط قوته وضعفه، وبهذا المعنى تكون الدراسة النقدية متعلقة بمزايا الموضوع الذي تدرسه.... وهنا يأتي دور العمل " النقدي" الذي تقوم به الفلسفة ترفض قبول أي اعتقاد لأتثبت صحته بأدلة واستدلالات والاعتقاد الذي لايمكن البرهنة عليه بهذه الطريقة لا يستحق ولاءنا العقلي.... فالفلسفة تأخذ على عاتقها مهمة البحث الفاحص في الاعتقادات التي تكون قد قبلناها بطريقة غير نقدية ولما كان علم الجمال أو فلسفة الفن كما يسمى أحيانا، فرعا من الفلسفة، فان ما قلناه عن الفلسفة يصدق على علم الجمال بدوره، فعلم الجمال يأخذ على عاتقه القيام باختبار نقدي لاعتقاداتنا المتعلقة بأمور: ما طبيعية " الفن الجميل "؟ وما الذي يميز الفنان المبدع من غير الفنان؟ وأي نوع من التجربة يعد تذوق الفن؟.... هذه الأسئلة تمثل نوع المشكلات التي سندرسها هاهنا) (**40**، ص**3**-**7**).

ان المبادئ العامة للنقد التي يفترضها الناقد عند حكمه فإنما ترجع إلى علم الجمال، وان حاجة الناقد تبين لنا ضرورة علم الجمال، فضلا من ان علم الجمال يستعين بعلوم أخرى مثل علم النفس وعلم الاجتماع والانثربولوجيا كما يرجع إلى التجربة المباشرة في تحليله الفلسفي (**76**، ص**5**) وان علم الجمال يعد نقدا للنقد (فهو فرع من فروع الفلسفة وإذا صدق على الفلسفة أنها نقد فان فلسفة الجمال تكون بدورها نقدا للنقد.... وبان أهمية علم الجمال بالنسبة للنقد أشبه بأهمية القواعد بالنسبة للغة) (**76**، ص **6**، **7**) ويشير (Richards) إلى ان وظيفة الناقد ليست إلا تطبيقاً واستخداماً لأرائه في القيمة، وهكذا فليس في وسع الناقد ان يظل بدون

نظرية عامة في القيمة وبدون مجموعة من المبادئ الواضحة (32، ص21-22) ويعول الناقد على مادة علم الجمال حيث كلما (تمكن الناقد من علم الجمال تسامى في نقده وحكمه (48، ص214) ويشير (Stolnitz) (ويؤدي النقد إلى جعل التجربة الجمالية افضل عن طريق جعله الإدراك الجمالي اقدر على التمييز، فهو يتيح لنا ان نرى ما لم نكن نراه من قبل وبفضله نستطيع ان نميز كل ما يتضمنه العمل بوفرة، وبالتالي ان نستجيب له، فالنقد يوجه انتباهنا إلى ان نألف المادة الحسية أو سحرها أو إلى عمق الشكل والطريقة التي يؤدي بها بناؤه الشكلي إلى توحيد العمل والى معنى الرموز والروح التعبيرية للعمل بأسره والنقد يعطينا أحساسا بالمقصد الجمالي للعمل بحيث لا نعود نطلب منه مطالب غير مشروعة، كما ان النقد ينمي التعاطف عن طريق إزالة التحيزات والغوا مض التي تقف في طريق التذوق....) (40، ص748).

2-1-3 مفهوم التفكير الناقد:

من الاتجاهات الحديثة في مجال علم النفس ما يسمى (علوم المعلومات) Information Sciences وهي تتضمن فروع تبدو مختلفة ومتباينة إلا أنها مرتبطة بالاتجاه المعرفي الذي يعد اتجاها أساسيا في تفسير السلوك وهو يضم الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين المفاهيم والمدركات وغيرها. (46، ص17).

ويقترح العالم الأمريكي المعاصر (Guilford) في نظريته التي تدعى بالنظرية العاملية نموذجية في تكوين العقل بالنسبة للعمليات العقلية فيشير إلى وجود مجموعة صغيرة تتضمن قدرات التفكير، وتنقسم قدرات التفكير بدورها إلى ثلاث أقسام هي القدرات المعرفية والقدرات الإنتاجية والقدرات التقويمية، وتتعلق قدرات المعرفة باكتشاف المعلومات أو إعادة اكتشافها أو التعرف عليها، أما قدرات

الإنتاج فيقصد بها استخدام المعلومات المتاحة لإنتاج معلومات جديدة، أما قدرات التقويم فتتعلق بتحديد ما إذا كانت هذه المعلومات التي نعرفها أو نتتجها مناسبة أو صالحة أو غير صالحة أو تتفق مع أي محك من محكات الحكم (4، ص31)، وتعد قدرات التقويم لدى (Guilford) معنية بالتفكير الناقد وهي ممثلة في البحث الحالي بالقدرة على الاستنتاج وتقويم الحجج والاستنباط ومعرفة الافتراضات والتفسير "ويميز جيلفورد على أساس التحليل ألعاملي خمسة أنواع من العمليات العقلية هي المعرفة والتذكر والإنتاج التقاربي (التفكير المحرر) والإنتاج ألتباعدي (التفكير المنطلق) والتقويم وتدار هذه العمليات من خلال محتوى (الإشكال والرموز والمعاني والسلوك) وتمثل هذه المحتويات مختلف أنواع المعلومات التي تؤدي إلى إنتاج ما. وهذه النتاجات تندرج في ستة أنواع (الوحدات، الفئات، والعلاقات، والنظم أو الأنساق والتحويلات والتضمينات) " (33، ص50).

ويعد التفكير من وجهة نظر (Guilford) عملية موحدة أو وحدة متشابكة من العمليات، وترتبط كل من عملية التفكير أو الإنتاج ألتباعدي و المنطلق الذي يعد من أكثر مجموعة العوامل أهمية.. ويتضمن توليد معلومات جديدة من معلومات معطاة والذي يرتبط مع التفكير التقاربي بعلاقة وثيقة التي تقترن بالتفكير التقويمي (التقويم النقدي) (33، ص66).

ويشير(Russel) إلى أن مفهوم التفكير يتضمن ثلاث صور أساسية للتفكير المنتج تتمثل بالآتي:

أ- أسلوب حل المشكلة Problem Solving

ب- التفكير الناقد Critical Thinking

ج- التفكير ألابتكاري Creative Thinking (119، ص649)

وتشير (الغريب) إلى اختلاف التفكير عن الأداء العلمي الملموس من انه يكون محكوما بالتمثيل الرمزي المجرد للأشياء، مع استخدام القواعد والعلاقات المرتبطة بتلك الأشياء (57، ص292-293) ويرى عدد من المؤلفين إلى إن كلمة (تفكير) تمتاز بعدم التحديد الدقيق سواء في الحياة اليومية أو في لغة علم النفس، فقد تشير إلى كثير من أنماط السلوك المختلفة والى أنواع عديدة من المواقف، ويمكن القول ان التفكير يحدث في أي موقف لا تتوفر في ظروفه الخارجية المثيرات والدلالات المرتبطة بالاستجابة الصحيحة المطلوبة، وإنما يقوم الكائن العضوي ذاته بتجهيزها، وبالطبع يصدق هذا التعريف على سلوك الإنسان ابتداءً من حل مسالة حسابية إلى كتابة قصيدة من الشعر (4، ص28).

وبما ان الدراسة الحالية تنصب حول تفكير الناقد بوصفه نمطا من أنماط التفكير المتعددة، فيشير (Skinner) إلى ان هذا النمط من التفكير بصعوبة تحديد مفهومه بشكل واضح ومحدد (120، ص 296) فرغم توفر عدد من التعارف حول التفكير الناقد إلا إنها تستخدم بمعان متعددة وغامضة لدى بعض الباحثين (112، ص162) وانه لا يتضمن الخصائص المنطقية من القدرات العقلية فقط وإنما هو أيضاً يتضمن بعض خصائص الشخصية والميول والاتجاهات، ومنها اتجاهات التساؤل والتقصي والميل للمعرفة العقلية المتفتحة والأمانة العلمية (124، ص291) وهناك من يرى ان التفكير الناقد يمثل احد العمليات العقلية التي يشتمل عليها التنظيم العقلي المعرفي والتي تعتمد إلى حد كبير على قدرة الفرد العقلية (71، ص24) ويرى (Feely) إلى ان هناك ثلاث مجموعات من التعارف للتفكير الناقد، فالمجموعة الأولى تعرف التفكير الناقد كاي نشاط عقلي أعلى من الاستيعاب في تصنيف بلوم للأهداف وهذا التعريف واسع، بينما تعرفه المجموعة الثانية بما يكافئ التفكير التأملي كما عرفه (Dewey) وهذا التعريف يتسم بالشمولية فالتفكير عند (Dewey) يقترن

بمدى واسع من الأنشطة الفكرية والمجموعة الثالثة تصف التفكير الناقد بأنـه نـوع من الحكم في القضايا وهنا بهذا المعنى يكون التفكير الناقد اقرب إلى مرحلة التقـويم في تصنيف (Bloom) (**101**، ص**2-3**) ويعده (Ashnar) عمليه تقويم بـالرغم مـن إطلاق تسمية النقد عليه، اذ عرف النقد على انه تقييم يعبر عنه لفظيـا (**90**، ص**317**) ويصل (أبو حطب) إلى استنتاج من ان التفكير الناقد يقترن بالطبيعة التقويمية والتي يعدها عملية معيارية تحمل خصائص التفكير الناقد (**4**، ص**97**) وبهذا يحمل التفكير الناقد خصائص القدرات التقويمية التـي يعرفهـا (Guilford) بأنهـا قـدرات تحـدد مدى ملائمة ومناسبة المعلومات التي تتوفر في الاختبـار ونقـدها والتعـرف عـما إذا كانت صحيحة أو غير صحيحة (**72**، ص**187-188**) في حين هناك من يقرن التفكير الناقد بعملية حل المشكلات إذ يعرفه (Watson & Glasser) على انـه مركـب مـن الاتجاهات والمعارف ويتضمن اتجاهـات التقصي ـ ممثلـة بالقـدرة عـلى تعـرف أبعـاد المشكلة والمهارة في استخدام وتطبيق الاتجاهـات والمعـارف السـابقة (**123**، ص**10**) ويصل (Skinner) بعد تحليله واستعراضه لتعـار يـف مفهـوم التفكـير الناقـد بأنـه يقترب من خاصية حل المشكلات (**120**، ص**293**) وعنـد اقـتراب مفهـوم التفكـير الناقد من عملية حل المشكلات فان ذلك لا يتطلب حل المشكلات إذ ينتهي الموقف المشكل بإجابة نعم أو لا أو بدرجة من الاحـتمال عـلى الـرد عـلى سـؤال أو مناقشـة موضوع ما والقـدرة عـلى التعـرف عـلى التقـويم والتفسـير الصـحيح والعلاقـات والأحداث والمواقف، في حين هناك من يعتقد بأن قدرات التفكير الناقد لدى الفـرد تتأثر وتؤثر باتجاهاته وميوله. فالاتجـاه نحـو التسـاؤل والتقصي ـ يـدفع الفـرد إلى إن يعايش المشكلة حتى يبحث عن حل لها (**96**، ص**73**) كما يرى (Dressel) إن الـذين يفكرون بشكل نقدي، لابد إن يمتلكوا ثقة بأنفسهم وبقـدراتهم عـلى حـل المشـكلة فضلا عن كونهم حذرين وغير مندفعين في أحكامهم (**69**، ص**46**).

ويشير (Greutz) إلى إن مهارات التفسير والتقويم وتمييز العلاقات السببية، وتعرف الاتجاهات واستخدام مصادر المعلومات كلها من قدرات التفكير الناقد التي يمكن أن تتحقق عن طريق التدريس الهادف القائم على أساس المناقشة (95، ص368) ويؤكد كل من (Willington & Willington) علاقة التعليل والتقويم بالتفكير الناقد حيث يشيران إلى انه (يطلق الكثيرون على التعليل الذي يولد الحكم القيم عبارة (التفكير الناقد) الذي هو هدف من أهداف التربية يقره الجميع...) (86، ص20).

أن التفكير الناقد كما يراه (صالح) من الضروري أن يتضمن توافر مجموعة أساسية من العناصر والمكونات تتمثل بالاتي:

1- مجموعة من الوقائع أو المشاهدات بإزاء موضوع خارجي سواء أكان فردا أو حادثة أو موقفا ما.

2- توخي الدقة في جمع الحقائق والبيانات كأن يكون الاعتماد فيها على أكثر من مصدر.

3- التقيد بإطار مرجعي في المناقشة والموازنة.

4- أن تجري موازنة عناصر الموقف بعيدا عن التحيز والآراء السابقة والمعتقدات.

5- يتم تقويم الموضوع داخل إطاره الخاص. (47، ص490)

ويرى (أبو حطب) إلى (أن مرحلة الحكم تحتاج ممارسة نوع هادئ من النقد، وأن هذا النقد يمكن اكتسابه وتحسينه باستمرار، والواقع أن التفكير الناقد بصفة عامة يعد هدفا من الأهداف التربوية الهامة في العصر الحديث وقد حاول الكثير من التربويين أن يبتكروا وسائل لتحسين هذه المهارة) (4، ص227).

ولكي تتم تنمية التفكير الناقد لدى الفرد إزاء المواقف والمشكلات والقضايا التي تواجهه فأن هناك عوامل تؤثر سلبيا في نمو هذا التفكير تتمثل بالاتي:

1- الانصياع للآراء التواترية وتظهر في تقبل الفرد للآراء الشائعة بين الناس والتسليم بها دون نقد أو مناقشة وعدم الرجوع إلى مصادرها الحقيقية، إذ إن هذا العامل لا يمنح الفرد خصوصية واستقلالية التفكير، وأن يبقى في دائرة ما يسمعه ويلقاه **(70، ص370)**.

2- التعصب: ويظهر في تقيد الفرد وتمسكه بصحة آراء معينة قبل إن تعرض عليه بيانات أو وقائع، ومن خلال الحكم على موضوع معين من وجهة نظر مسبقة تحددها اعتقادات الفرد من خلال تنشئته الاجتماعية وخبراته الذاتية.

3- سيطرة الانفعالات والعواطف على تفكير الفرد إزاء القضايا والمعلومات والمشكلات إثناء عملية النقد.

4- القفز على النتائج ويظهر في عدم التسلسل الموضوعي في معالجة الموضوعات والوصول إلى نتائج غير مبنية على أدلة وشواهد كافية دون أن نأخذ القياسات الموضوعية السليمة **(47، ص489-490)**.

ويرتبط التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي حيث إن (الطلاقة تلعب دورا متوسطا في التفكير الناقد، وفي حالة الطلاقة اللفظية فان المفكر يحتاج إلى حد مناسب كي يفكر ناقدا، كما إن التفكير الناقد يحتاج إلى قدر مناسب من الطلاقة الفكرية، وربما يكون مصدر ذلك إن الناقد في تأمله للمعلومات التي يطلق عليها أحكامه يحتاج إلى بعض البدائل التي يعطيها والتي تتمثل في ثروته من الكلمات والأفكار) **(2، ص3)** كما أن من العوامل التي لها تأثيرها على التفكير الناقد والتي تتصل بالفرد كالعمر والذكاء والظروف الاقتصادية والاجتماعية وعناصر العملية

التعليمية كالمدرس والأساليب التعليمية والطلبة (89، ص34-70) ويرتبط التفكير الناقد ارتباطا موجبا بالتحصيل الدراسي فيما لم تجمع الدراسات على وجود علاقة بين التفكير الناقد وبين نوع معين من التخصصات العلمية والإنسانية (73، ص253) ويشير كل من Watson & Glasser إلى (ان عدد كبير من الأبحاث والدراسات تتفق على انه ما من مادة من المواد الدراسية يمكن الاعتماد عليها بذاتها وكما تدرس عادة لتحسين التفكير الناقد عند التلاميذ، ولكن أي موضوع أو مشروع غالبا ما يمكن ان يدرس بحيث يجعل التلاميذ أكثر قدره وتحرزا وتحصنا ضد التعميمات المتعجلة والتحيز والتقبل غير الناقد) (4، ص228) كما أكدت عدد من الدراسات بعدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث في القدرة على التفكير الناقد، كما في دراسة (Handfield) (1980) (106، ص2052) ودراسة محمود (1986) (73، ص236-260) ودراسة الجنابي (1992) (22، ص142).

2- 1-4 مؤشرات عامة حول الإطار النظري:

- يتفق التربويون ومصمموا البرامج التعليمية على ان هذه البرامج تضم مجمل الخبرات والأنشطة التي يتم تخطيطها وتنفيذها وفق سياقات ومكونات وخطوات تمتاز بالتكامل وبمرونتها وإمكانية التغيير والتعديل والتطوير فيها وتتضمن هذه البرامج بشكل عام أهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وطرق وأساليب تدريسية وتقويمية وتغذية راجعة ويتم فيها تحديد المكان والزمان والإمكانات والتسهيلات وتوزيع المجموعات تبعا ومتطلبات البرنامج الذي يتم بناؤه وإعداده طبقا لشروط ومواصفات تتسم بالصدق والدقة والعملية الموضوعية في ضوء مبادئ واستراتيجيات وتقنيات التعلم ونظرياته.. وان

تقرن هذه البرامج بمشكلات معينه وترتبط بحاجات وخصائص المتعلمين بما يؤدي إلى تنمية قدراتهم المعرفية والوجدانية والأدائية.

- تعدد وجهات النظر في مجالي تعريف كل من التفكير الناقد وعلم الجمال.
- ان قدرات التفكير الناقد شانها شان قدرات التفكير ألابتكاري مثلا حيث تطبق في كل من الدراسات العلمية والإنسانية.
- يقوم التفكير الناقد على أساس مهارات التعليل والتفسير والتقويم ويقوم النقد عموما والنقد الفني والجمالي خاصة على نفس هذه المهارات.
- ترتبط مادة علم الجمال في جانب كبير منها بالأطر النظرية المعرفية، وان التفكير الناقد يعد احد أنماط التفكير التي ترتبط بالاتجاه المعرفي حيث يضم هذا الاتجاه الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلات وتكوين المفاهيم.
- يعتمد التفكير الناقد على القدرات العقلية تجاه المواقف والمشكلات والقضايا والمعلومات في حين تعد عملية النقد الفني والجمالي والنقد في الميادين العلمية والإنسانية عموما نتاجا لقدرات عقلية هي الأخرى.
- يعد التفكير الناقد في احد وجوهه على انه نشاط عقلي وفي الجانب الثاني يعد علم الجمال احد المباحث الأساسية في الفلسفة التي تمتاز كونها تقوم على أساس المنهج العقلي.
- يعد التفكير الناقد لدى (Guilford) على انه عملية تقويمية ويعرف التفكير الناقد على انه نوع من الحكم في القضايا، وهو بهذا المعنى اقرب منه إلى مرحلة التقويم في تصنيف (Bloom) بل يعرف وبشكل واضح لدى بعض التربويين وعلماء النفس على انه عملية تقويمية تجاه القضايا والمواقف والمعلومات مثار النقد والجدل ومعرفة مدى صحتها أو خطئها أو ترتيبها أو ورودها، ومن جهة

ثانية فان النقد الفني والجمالي ويعول عليه في عملية التقويم الفني والتقدير الجمالي والحكم على القضايا الفنية والجمالية مثار النقاش والجدل في حين تعنى فلسفة الجمال بدراسة التصورات الإنسانية اتجاه الأشياء الجميلة من جهة والإحساس بها من جهة ثانية ثم إصدار الأحكام عليها من جهة ثالثة.

- هناك من يعرف التفكير الناقد على انه عملية حل المشكلات التي تستدعي إثارة قدرات التفكير النقدية إزاء المعلومات والقضايا والمواقف التي تعد مشكلا بحاجة إلى حلول، من جهة ثانية يرتبط النقد الفني والجمالي بطروحات ومشكلات فنية وجمالية فضلا عن ارتباط الجمال ومادة علم الجمال بالمشكلات الجمالية والفنية.
- يعد التفكير الناقد في احد وجوهه مكافئا للتفكير التأملي، من جهة ثانية تقوم الفلسفة عموما على أساس المنهج الفلسفي العقلي التأملي، ويرتبط علم الجمال وفقا وهذا الاتجاه الفلسفي.
- هناك من يرى من علماء النفس والتربويين ان قدرات التفكير الناقد لدى الفرد تتأثر وتؤثر باتجاهاته وميوله وبهذا ترتبط بالمفاهيم الذاتية لدى الأفراد، من جهة ثانية تؤثر الطروحات والنظريات الجمالية (لارتباطها بمفهوم القيمة) باتجاهات وميول ورغبات الأفراد، ويكون هذا التأثير نسبيا بينهم طبقا واتجاهاتهم وتربيتهم وميولهم وثقافاتهم.
- يعد التفكير الناقد عملية تقصي وكشف عن الحقيقة بغية الاستقلال بالري لدى الأفراد والنقد عموما والنقد الفني والجمالي يعد هو الآخر عملية تقصي- وكشف إزاء القضايا الجمالية والفنية.
- يرتبط التفكير الناقد بمجموعة من الوقائع والمشكلات والقضايا بإزاء موضوع

خارجي متوخيا الدقة في جمع الحقائق والبيانـات والتقيـد في إطـار مرجعـي في المناقشة وموازنة عناصر الموقف بعيدا عن التحيز والآراء السابقة والمعتقـدات، ومن جهة ثانية يقوم النقد عموما على نفس هذه الشروط والمواصفات.

- يقوم النقد الفني والجمالي على مذاهب وأنظمة علمية وفلسفية ويعد علم الجمال من العلوم الفلسفية التي نتجت عـن فلسـفة الجـمال، والفلسـفة عمومـا تمتـاز بالمنهج العقلي النقدي، فهي تـرفض قبـول أي اعتقـاد لا تثبـت صـحته بأدلـة والاستدلالات والاعتقـاد الـذي لا يمكـن البرهنـة عليـه لا يسـتحق ولاءنـا العقلي، ويأخذ علم الجمال سمة هذا المنهج الفلسفي.
- هناك من يصف علم الجمال بوصفه نقدا للنقد والفلسفة بحد ذاتها تعـد عمليـة نقدية.. والناقد يعول على نظريـات وأسـس وشروط وطروحـات مـادة علـم الجمال عموما أثناء نقده وإصداره للأحكام الجمالية.
- من الضروري دراسة علـم الجـمال بطريقـة نقديـة.. قبـل تقويمنـا او إصـدارنا للأحكام على القضايا والمشكلات والمواقف والمعلومات الفنية والجماليـة بغيـة استقلالية الشخصية في آرائها وعدم الانضواء وراء كل ما هو سائد وشائع من الطروحات الفنية والجمالية والبرهنة على صحة المعلومات ارتباط ذلك بمفهوم التفكير الناقد وتعد بحد ذاتها كل من مشكلات وأسئلة وقضـايا وطروحـات الجمال مواقف اختباريه لاعتقاداتنا.

2-2 الدراسات السابقة:

المجال الأول: دراسات في بناء وتصميم البرامج والأنظمة التعليمية.

دراسة السعدي 1982:

"بنـاء برنـامج لتنميـة التفكـير الناقـد في تـدريس الجغرافيـة للصـف الأول الثانوي"

قام الباحث ببناء برنامج خاص لتنمية التفكير الناقد من خلال تدريس مادة الجغرافية للصف الأول الثانوي، وقد حدد الباحث المهارات المتضمنة لجوانب التفكير الناقد في تصميم برنامجه، وطبقه على ثلاث مجموعات تجريبية تقابلها ثلاث مجموعات ضابطة لم تتلق هذا البرنامج وقد أسفرت نتائج البحث باستخدام اختبار (W0G) الصورة العربية في الاختبار القبلي والبعدي عن وجود فروق وتحسن ذي دلالة إحصائية في قدرة الطلبة على التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية نتيجة تطبيق البرنامج (42، ص51).

دراسة لفته 1995:

"برنامج تقني لتحسين كتابة تلاميذ للصف الأول الابتدائي".

هدفت الدراسة إلى:

أولا: تشخيص التلاميذ الضعفاء في الكتابة في الصف الأول الابتدائي وكما يكشف عنهم الاختبار التشخيصي.

ثانيا: قياس الأثر الذي يتركه البرنامج التقني على عينة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي لتحسين كتابتهم، ولتحقيق أهداف البحث اشتق الباحث عدد من الفرضيات الصفرية.

تم اختيار (52) تلميذا وتلميذة تجريبية يقابلها (52) تلميذا وتلميذة عينة ضابطة وكوفئت المجموعتان من حيث العدد والجنس والتحصيل الدراسي للأبوين.

وقد وضع الباحث اختبارا تشخيصيا مكونا من عشرة جمل اسمية ومن مبتدأ وخبر واستمارة تصحيح لعزل التلاميذ الضعفاء في الكتابة، واستخراج صدق وثبات هذه الاستمارة.

فيها صمم الباحث برنامجا تقنيا تدريبيا مكونا من(27) تمرينا مر بمراحل التقنين ثم طبق على التلاميذ الضعفاء في الكتابة وكما أفرزهم الاختبار التشخيصي- وقد طبق البرنامج على المجموعة التجريبية الذين توزع تدريبهم على مدى (32) يوما، وبعد مقارنتهم بالعينة الضابطة في الاختبار البعدي اتضح ما يأتي:

1- ظهر فرق ذو دلالة إحصائية معنوية عند مستوى دلالة (01، 0) في الاختبار التائي من تحسن كتابة المجموعة التجريبية عن الضابطة، هذا يدل ان للبرنامج اثر في تحسين كتابة التلاميذ الضعفاء.

2- لم تظهر النتائج أي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (01، 0) في الاختبار التائي بالنسبة لجنس التلاميذ ان كانوا تلاميذ أو تلميذات أي ان البرنامج يؤثر بنفس الفاعلية على كلا من الجنسين بالتساوي (64، ص 5-75).

3- دراسة حسين 1995:

"تصميم برنامج تعليمي للإبداع في الخط العربي الكوفي".

هدفت الدراسة إلى:

1- تعرف فيما أذا كانت هناك فروق في تحصيل المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة؟

2- تعرف فيما إذا كانت هناك إبداعات لدى الطلبة الذين يدرسون وفق البرنامج المقترح؟

3- تعرف اثر البرنامج التعليمي المصمم للإبداع في نتاجات الخط العربي الكوفي لنتاجات الطلبة الإبداعية؟.

تمثلت عينة الدراسة من عينة استطلاعية مكونة من (25) طالبا وطالبة

موزعين على شعبتين للعام الدراسي 1993-1994 وعينة أساسية مؤلفة من (35) طالبا وطالبة موزعين على شعبتين من طلبة السنة الأولى في فرع التربية التشكيلية في قسم التربية الفنية - كلية الفنون الجميلة - جامعة بغداد للعام الدراسي 1994-1995.

واعتمد الباحث اختبارا قبليا تم تطبيقه على العينة الاستطلاعية والأساسية واستخدم استمارة لتقويم نتاجات الطلبة للكشف عن النتاجات الإبداعية وقد حقق الباحث صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من الخبراء كما حقق ثبات الأداة.

قام الباحث بإعطاء المتطلبات المسبقة للبرنامج من خلال تعليمهم خط الحروف الكوفية بنوعيها البسيط والمربع وفق قواعد وأصول الخط الكوفي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، بعد ذلك تم تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية وقام الباحث بنفسه بتدريس كلا من المجموعتين بمعدل (4) ساعات في الأسبوع، ساعة منها للجانب النظري وثلاث ساعات للجانب العلمي وقد استغرق تطبيق التجربة فصلين دراسيين للعام الدراسي 1994- 1995.

ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث عدد من الوسائل الإحصائية وهي نسبة اتفاق كوبر ومعامل ارتباط بيرسون ومعامل ارتباط سبيرمان والاختبار التائي.

ومن النتائج التي توصل أليها الباحث:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة التجريبية التي تدرس بطريقة البرنامج المصمم والمجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية.

2- يمكن الإبداع في تكوينات تشكيلات الخط العربي الكوفي.

3- يؤثر البرنامج المصمم للإبداع بالخط الكوفي في نتاجات الطلبة الإبداعية (22، ص13-116).

4- دراسة المعاضيدي 1995:

"بناء نظام تعليمي للتدريب على الإدراك الفني".

هدفت هذه الدراسة إلى بناء نظام تعليمي _ تعلمي للتدريب على الإدراك الفني ومعرفة اثر النظام التعليمي المصمم في البحث في إنماء القدرة على الإدراك الفني.

تألفت العينة الأساسية في هذه الدراسة من (9) مفحوصين من طلبة الصف الأول في قسم التربية الفنية، بواقع (4) طلاب ذكور و(5) طالبات إناث كما اختير عشوائيا (9) مفحوصين للمجموعة الضابطة وقد كوفئت المجموعتان من حيث الجنس والعمر والسنة الدراسية.

وفي بناء النظام التعليمي- التعلمي اعتمد الباحث نموذج (Gagne & Briggs) وصياغة الاختبار القبلي والبعدي للنظام التعليمي- التعلمي وقيام المفحوصين بالتدريب على هذا النظام التعليمي.

ومن الإجراءات التي قام بها الباحث بغية تحديد الإدراك الفني، شروعه بدراسة استطلاعية لتحديد مكونات الإدراك الفني للاطلاع على الدراسات والمصادر وتوجيهه استبيان استطلاعي على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال التربية الفنية، وقد توصل الباحث إلى ان هناك (20) مكونا للإدراك الفني.

ومن إجراءات إعداد اختبار الإدراك الفني قيام الباحث بإجراءات تمييز الفقرات وتحديد معامل الصعوبة فيها وتحقيق صدق وثبات الاختبار.

وقد تمثلت الوسائل الإحصائية بمعادلة صعوبة الفقرات ونصف المدى التربيعي بواسطة الرسم ومعادلة تمييز الفقرات ومعادلة (Kuder & Richardson) لحساب معامل ثبات الاختبار.

ومن النتائج التي توصل إليها الباحث:

1- ان المجموعة التجريبية التي درست بواسطة النظام التعليمي ألتعلمي تفوقت نسبيا على المجموعة الضابطة في الإجابة على الاختبار المستقل الذي يقيس مستوى الإجابة مع الاختبار.

2- ان دراسة النظام التعليمي ألتعلمي بما احتواه من فعاليات وشروط ومعالجات أوجدت فرصا واسعة لحدوث عملية التعلم، أي تغيير سلوك الفحوص باتجاه أهداف المتعلم المحددة، وهذا التغيير بحد ذاته يشير إلى إمكانية توجيه السلوك والسيطرة عليه والحصول على أعلى مردود تعليمي ممكن. (77، ص9-94).

5- دراسة ألبياتي 1996:

"تصميم برنامج تعليمي لمادة الإنشاء التصويري في كليات الفنون الجميلة"

هدفت الدراسة إلى:

تصميم برنامج تعليمي لمادة الإنشاء التصويري.

تعرف فعالية هذا البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة ذاتيا وتحت أشراف المدرس، ولتحقيق هذه الأهداف وضع الباحث عدد من الفرضيات الصفرية.

بلغت العينة الأساسية في هذه الدراسة من (20) فردا في شعبتين دراسيتين تم اختيارهما عشوائيا، إذ بلغ عدد أفراد كل مجموعة من المجموعتين التجريبية

والضابطة (10) طالبا وطالبة من السنة الثالثة في قسم التربية الفنية/ فرع التربية التشكيلية في كلية الفنون الجميلة- جامعة بغداد للعام الدراسي 1995-1996.

وقد تم بناء البرنامج اعتماداً على بعض مفاهيم نظرية التعلم (الجشطالت) والتصميم التعليمي كما وصفها (Gagne & Briggs) ومفهوم التغذية الراجعة اللفظية والحسية والبصرية، كما تم تحديد الأهداف التربوية والتعليمية والسلوكية المنشودة في تعليم مادة الإنشاء التصويري وحسب مكوناته وفحصت أوليا بدراسة استطلاعية من(18) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث في نفس القسم، وبعد إكمال التصميم النهائي للبرنامج تم تطبيقه حيث درست المجموعة الضابطة محتويات المادة التعليمية وبالطريقة الاعتيادية وللمدة من (1/ 11/ 1995) ولغاية (6/ 4/ 1996)، وبمعدل (6) ساعات أسبوعيا وحسب جدول محدد.

وقد استخدم الباحث معادلة (Cooper) لاستخراج نسبة الاتفاق والاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة معامل الصعوبة لتشخيص مدى صعوبة فقرات الاختبار ومعادلة التمييز للتعرف على قوة تمييز الاختبار التائي لاستخراج النتائج من فروقات تحصيل كل مجموعة ما بين الاختبارين القبلي والبعدي.

وقد دلت نتائج المقارنة على تفوق مستوى تحصيل المجموعة التجريبية التي استخدمت البرنامج التعليمي في التعلم الذاتي وتحت إشراف المدرس. (23، ص13-57).

المجال الثاني: دراسات في التفكير الناقد:

أ- الدراسات الأجنبية:

1-دراسة Glasser 1941:

تعد هذه الدراسة التجريبية من الدراسات الرائدة في مجال التفكير الناقد وقد هدفت الدراسة إلى تحسين القدرة على التفكير الناقد عن طريق التعرف على العوامل

المؤثرة في التفكير الناقد من خلال معرفة أخطاء التفكير أثناء المناقشة، وقد وزع الباحث عينة بحثه على أربعة مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة بعد ان قام بتحديد عدد من المتغيرات كالعمر والجنس والمستوى العلمي والقدرة على التفكير الناقد وقد تلقت المجاميع التجريبية برنامجا تدريبيا في التعرف على أخطاء التفكير أثناء مناقشة بعض المقالات والموضوعات الصحفية، ونقد هذه المعلومات الخاصة بالمقالات والموضوعات نقدا موضوعيا، فيما لم تتلق المجموعات الضابطة هذا التدريب الذي استغرق عشرة أسابيع، وقد استخدم اختبار (W.G) في الاختبار القبلي والبعدي لكل المجاميع، وقد أسفرت الدراسة عن تفوق المجموعات التجريبية تفوقا ذا دلالة إحصائية واضحة، كما أظهرت من بين نتائجها الأخرى عن وجود علاقة موجبه بين نتائج الاختبار الكلية واختبار (Otis) للذكاء وان الطلبة الذين تقل نسبة ذكائهم عن (100) درجة قد استفادوا من التدريب. (102، ص48-49).

2- دراسة Price 1967:

"اثر طريقة الاكتشافات في كل من التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي والتحصيل في الرياضيات"

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد هدفت إلى التعرف على اثر استخدام طريقة الاكتشاف في تنمية التفكير الناقد والتفكير الاستدلالي والتحصيل في الرياضيات. أما عينة البحث فتمثلت بطلبة السنة العاشرة، حيث تم توزيعهم من قبل الباحث إلى ثلاث مجاميع بعد ان قام بتكافؤ هذه المجاميع من حيث العمر والاختبار التحصيلي القبلي واختبار (Watson & Glasser) للتفكير الناقد واختبار الاستدلال. وقد تم توزيع هذه المجاميع بالشكل الأتي:

- المجموعة الأولى (ضابطة): تدرس بالطريقة التقليدية.
- المجموعة الثانية (تجريبية 1): وتدرس المادة نفسها ولكن بطريقة معدة لتعزيز الاكتشاف.
- المجموعة الثالثة (تجريبية 2): وتدرس بأسلوب المجموعة الثانية نفسه مضافا إليه دراسة بعض المشكلات من واقع الطلبة، وتحويلها إلى مشكلات في التفكير الرياضي كالمشكلات المتعلقة بالصناعة والزراعة.

ويعد الاختبار التائي (t-test) أحد الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث لمعالجة نتائج بحثه التي توصل أليها وهي:

- وجود فروق معنوية عند مستوى (01، 0) بين الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الثانية في التحصيل والتفكير الاستدلالي، فيما لم تظهر فروق دالة إحصائيا في التفكير الناقد.
- وجود فروق معنوية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى أفراد المجموعة الثالثة في كل من التحصيل والتفكير الناقد والتفكير الاستدلالي.
- ظهرت فروق معنوية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى المجموعة الضابطة في التفكير الاستدلالي، فيما لم يجد الباحث فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي في كل من التحصيل والتفكير الناقد (116، ص874-876).

3- دراسة Ray 1979:

"أثر الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير الناقد والتفكير المجرد لدى طلبة المرحلة الثانوية"

من أهداف هذه الدراسة معرفة اثر الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ في التفكير المجرد والتفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في استراتيجيات تدريس مادة الكيمياء وتمثلت عينة البحث بمجموعتين بعد ان قام الباحث بعملية التكافؤ بينهما من حيث عدد الطلبة وطريقة التدريس والمادة العلمية، وتمثل المتغير المستقل بمستوى الأسئلة، إذ تم تدريس احد المجموعتين باستخدام أسئلة اغلبها من ذات المستوى العالي (الاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب والتقويم) أما المجموعة الثانية فكانت اغلب الأسئلة التي تم اعتمادها عند تدريسها من المستوى التذكري. وقد امتدت فترة تدريس المجموعتين (24) أسبوعا، ومن نتائج هذه الدراسة.

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أراء الطلبة في اختبار التفكير الناقد لمصلحة المجموعة التي تلقت الأسئلة ذات المستوى العالي (**117**، ص**4220**).

4- دراسة Greenblatt 1979:

"فعالية الكارتون السياسي في تحفيز الاستيعاب الأدبي والقراءة والتفكير الناقد لدى طلبة الدراسات الاجتماعية"

أجريت هذه الدراسة في جامعة Medland وقد هدفت إلى الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- هل ان استخدام الكارتون السياسي المقدم مع قطعة مكتوبة يحفز الاستيعاب الأدبي والقراءة والتفكير الناقد لدى طلبة السنة الحادية عشر- أكثر من استخدام قطعة مكتوبة وحدها؟

2- هل هناك تأثير للجنس على قابلية القراءة أو وضع كارتون، زيادة على تأثير الكارتون في فئتي الاستيعاب، وهما القراءة الأدبية والتفكير الناقد؟.

تم اختيار عينة البحث عشوائيا من طلبة السنة الحادية عشر وقد تألفت العينة من (404) طالبا وطالبة، اختارهم الباحث عشوائيا ووزعهم على ثلاثـة مجموعـات تجريبية استنادا إلى الجنس وقابلية القراءة.

ولغرض قياس الاستيعاب الأدبي والتفكير الناقد، طور الباحث وسيلة لقياس ذلك مكونة من (32) سؤالا موضوعيا لأربع قطع في مجال الدراسات الاجتماعية، كل قطعة منها مصحوبة بكارتون سياسي، وهذه الوسيلة أقرت عن طريق:

1- مستوى القراءة لطلبة السنة الحادية عشرة ولقطعة مكونة من (350) كلمة.

2- العلاقة الموضوعية بين الكارتون والقطعة.

3- ان الأسئلة المؤلفة من (32) سؤالا ترتبط بفئات أربعة ممثلة بالاستيعاب الأدبي والتفسير والتحليل الناقد، والتقويم.

وقد تم تدريس المجموعات الثلاث بالشكل الأتي:

- المجموعة الأولى: قراءة أربع قطع فقط.

- المجموعة الثانية: كارتون قبل القطعة.

- المجموعة الثالثة: القطعة قبل الكارتون.

أعتمد الباحث في دراسته اختبار (t-test) للتحقق من صحة الفروض، ومن النتائج التي توصل إليها الباحث في هذه الدراسة:

- ان مكان وضع الكارتون (قبل أو بعد القطعة) لم يؤثر بصورة معنوية في نتائج الاختبار.

- هناك علاقة ايجابية قوية بين التفكير الناقد والوسيلة المستخدمة بكاملها.

(103، ص2581).

5- دراسة Oliver and Baker 1982:

"دراسة مقارنة بين طريقة الحالة(*) وطريقة المحاضرة وأثرها في تنمية التفكير الناقد في الدراسات الاجتماعية "

أجريت هذه الدراسة في مدينة Boston وهدفت إلى معرفة فيما إذا كانت طريقة الحالة طريقة افضل لتدريس المواد الاجتماعية مقارنة بطريقة المحاضرة – الطريقة التقليدية– من خلال الكتاب المنهجي في تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

قسم الباحثان عينتهم المؤلفة من (54) تلميذا إلى مجموعتين تلقت احدهما المادة الدراسية بطريقة الحالة في حين تلقتها المجموعة الثانية بطريقة المحاضرة– الكتاب المنهجي – (التقليدية)، وقد حقق الباحثان التكافؤ بين المجموعتين من حيث الخلفية الاقتصادية والاجتماعية والانجاز، وقام احد الباحثين بتدريس كلا من المجموعتين لمدة (16) يوما، أعطيت للمجموعة الأولى (التجريبية) الحالات ذات العلاقة بالدراسات الاجتماعية من مساواة ومواطنة وعباده وحرية كلام واقتصاد وتم منحهم (30) دقيقة لقراءة كل حالة والإجابة على الأسئلة التي أعطيت في نهاية الحالة، وعند إتمام هذه المهمة مناقشة إجابات الطلبة ومنحهم فرصة لتحليل الأسباب الكامنة خلف إجاباتهم، وتمثل فترة المناقشة زمن التدريب الفعال في تطوير مهارات التفكير الناقد، كما استخدم الباحث في تدريس المجموعة التجريبية،

(*) تقوم طريقة الحالة في هذه الدراسة من خلال تصميم سلسلة من المواقف أو عدد من المشكلات بما يحفز أو يجبر الطلبة على التفكير نقديا، كأن يطلب من التلاميذ أسباب للنتائج التي استخلصوها مبنية على دليل من المعلومات .

المناقشـات الصـفية، والتقـارير المكتوبـة، وتقـارير الكتـاب الشـفهية، والقـراءات الخارجية، والنصوص الإضافية، وذلك بهـدف تـوفير الخلفيـة الضرـورية لتحليـل الحالات المعطاة لأفراد هذه المجموعة.

استخدم الباحثان اختبارات معيارية قبلية وبعدية في دراستهم وكانـت عبـارة عن الأشكال (B, A) في سجل التفضيل السـلوكي، وتعـد هـذه مـن الاختبـارات الملائمة لقياس قدرات التلاميذ في مجال التفكير الناقد وقيـاس مـدى جـودة تحليـل إجاباتهم ومدى ثبات أفعالهم تجاه الحالات المعطاة أليهم أثناء التجربة.

ومن النتائج التي توصل أليها الباحثان في هذه الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمصلحة المجموعـة التجريبيـة، إذ كانـت طريقة الحالة أكثر فعالية في تحفيز التفكير الناقد مـن طريقـة المحـاضرة _ الكتاب المنهجي.
- من خلال تعليم تلاميذ المرحلة الابتدائيـة يمكـن تنميـة مهـارات التفكـير الناقد لديهم. (115، ص25-28).

ب- الدراسات العربية:

1- دراسة محمود 1966:

"دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تحسين التفكير الناقد"

أجريت هذه الدراسة في الجمهورية العربية المتحـدة، وقـد هـدفت إلى تحديـد العوامل المعيقة للتفكير الناقد، ثم وضع خطة للتدريب عليها بهـدف الـتخلص مـن تلك العوامل وقياس اثر هذا التدريب على نمـو القـدرة عـلى التفكـير الناقـد، وقـد أشرت الدراسة مجموعة من العوامل هي:

- الانقياد للتعبيرات العاطفية.
- الانقياد للآراء التواترية.
- التطرف في الرأي.
- القفز على النتائج.

وقد افترض الباحث عن طريق ضبط هذه العوامل وإخضاعها لمنهج تعليمي معين يمكن تحسين القدرة على التفكير الناقد، ولتحقيق هذا الهدف، حدد الباحث خمسة موضوعات للتدريب يمثل كل واحد منها احد العوامل التجريبية، وتقدم جميعها بطريقتين، الأولى باستخدام طريقة المناقشة الجماعية، والثانية بطريقة التعلم الذاتي. أجريت التجربة على مجموعة تجريبية وضابطة شملت طلبة المرحلة الدراسية الثانوية والإعدادية، حيث بلغ عددها (568) طالبا وباستخدام الاختبار التائي وتحليل التباين والتباين المتلازم كشفت الدراسة عن النتائج الآتية:

1- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات التجريبية والضابطة في مرحلة التعليم الثانوي اكبر منها في التعليم الإعدادي.

2- أظهرت طريقة المناقشة الجماعية اثر اكبر في المرحلة الإعدادية بينما لم تبين نتائج الدراسة تحسنا لصالح المجموعات التي استخدمت معها طريقة التعلم الذاتي **(71، ص110)**.

2- دراسة الخراشي 1984:

"فاعلية استخدام أسلوب مركب للتدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية الفنية"

أجريت هذه الدراسة في الجمهورية العربية المتحدة، وقد هدفت إلى تحديد

المكونات الرئيسية للأسلوب المركب في التدريس، ومدى فاعلية هذا الأسلوب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب كلية التربية.

قام الباحث باختبار عينته من طلبة السنة الثالثة في قسم الرياضيات في كلية التربية وقد قسم الباحث عينته إلى مجموعتين بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية منها (72) طالبا فيما بلغ عدد أفراد المجموعة الضابطة (64) طالبا، وقد ضبط الباحث متغيرات بحثه المتمثلة بالتفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

قام الباحث بتدريس كلتا المجموعتين نفس مفردات المادة الدراسية المتمثلة بطرائق تدريس الرياضيات واستمرت فترة التجريب (36) حصة دراسية لكل من المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بالأسلوب المركب والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية، إما الاختبارات التي تم تطبيقها في هذه الدراسة فتمثلت باختبارين أحداهما للتفكير الناقد والآخر للتحصيل الدراسي.

ومن الوسائل الإحصائية التي تم تطبيقها في هذه الدراسة الاختبار لتائي (t-test) لاختبار دلالة الفروق وأسلوب (bechrans) لاختبار معنوية الفروق في نسب الكسب المعدلة وأسلوب نسبة الكسب المعدلة لاختبار فاعلية الأسلوب المركب في تنمية التفكير الناقد، ومن نتائج هذه الدراسة:

- فاعلية استخدام الأسلوب المركب للتدريس في تنمية كل من القدرات الخمس للتفكير الناقد، إذ تجاوزت نسب الكسب المعدلة الحد المقبول لها.
- وجود فروق ذات دلالة معنوية بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبارات القبلية والبعدية لكل من الاختبار التفكير الناقد والتحصيل الدراسي (27، ص136-165).

3-دراسة التكريتي 1993:

"اثر أساليب الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي وتنمية تفكيرهم الناقد في علم الأحياء "

طبق الباحث تجربته في مدرستين ثانويتين للبنين في محافظة صلاح الدين تم اختبارهما عشوائيا وقد بلغ عدد أفراد عينته (180) طالبا تم توزيعهم على ست مجاميع تضم كل مجموعة منها (30) طالبا، وكل واحدة منها تشكل مجموعة ضابطة وتجريبية في ان واحد معا وفقا لتصميم تجريبي من النوع ألعاملي (3×2) وبالشكل الأتي:

المجموعة الأولى: درست بالأسلوب الاستقرائي مع استخدام المنظمات المتقدمة قبل التدريس.

المجموعة الثانية: درست بالأسلوب الاستقرائي دون استخدام المنظمات المتقدمة قبل التدريس.

المجموعة الثالثة: درست بأسلوب القياس مع استخدام المنظمات المتقدمة قبل التدريس.

المجموعة الرابعة: درست بأسلوب القياس دون استخدام المنظمات المتقدمة قبل التدريس.

المجموعة الخامسة: درست بأسلوب الجمع بينهما (الاستقرائي والقياس) مع استخدام المنظمات المتقدمة قبل التدريس.

المجموعة السادسة: درست بأسلوب الجمع بينهما (الاستقرائي والقياس) دون استخدام المنظمات المتقدمة قبل التدريس.

وبعد إجراء عملية التكافؤ بين المجاميع في متغيرات الذكاء والعمر والتحصيل الدراسي قام الباحث بعملية التدريس بنفسه، مع الاختبارات التي استخدمها الباحث اختبار محمود للتفكير الناقد حيث طبقة قبلياً وبعدياً على مجموعات بحثه، واختبار تحصيلي قام ببنائه وطبقه بعد انتهاء التجربة، كما و استخدم اختبار رافن للذكاء.

ومن الوسائل الإحصائية التي اعتمدها الباحث اختبار (t-test) واختبار (Tukey) وتحليل التباين، كما ان من النتائج التي توصل إليها الباحث هي:

- تفوق كل من الأسلوبين الجمعي والاستقرائي على الأسلوب القياسي في تحصيل الطلاب في علم الأحياء.
- تقارب تأثير أساليب التفكير الثلاثة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الرابع الإعدادي بصورة عامة (**16**، ص**12**).

4- دراسة السامرائي 1994:

"أثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقائية مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات"

شملت عينة البحث طالبات السنة الثانية في معهد إعداد المعلمات في محافظة صلاح الدين، وقد اختار الباحث عينته عشوائيا وكانت تضم (123) طالبة تم توزيعهن على أربعة مجاميع، وقد اختار الباحث تصميما تجريبيا لبحثه من النوع ألعاملي (2×2) وذلك لوجود متغيرين مستقلين هما طريقتي المناقشة والإلقائية كل منهما بمستويين فأصبحت أربع مجموعات تجريبية وبالشكل الأتي:

المجموعة الأولى: تدرس بطريقة المناقشة مع الأحداث الجارية.

المجموعة الثانية: تدرس بطريقة المناقشة بدون الأحداث الجارية.

المجموعة الثالثة: تدرس بالطريقة الإلقائية مع الأحداث الجارية.

المجموعة الرابعة: تدرس بالطريقة الإلقائية بدون الأحداث الجارية.

وبعد ان حدد الباحث فصول مادة التاريخ في تجربة بحثه قام بعملية تدريس المجموعات الأربع وفق الخطط التدريسية التي أعدها بإشراف الخبراء بعد ان أجرى عملية التكافؤ بين المجاميع في متغيرات العمر والذكاء والتحصيل العام في مادة التاريخ والتفكير الناقد والمستوى التعليمي للوالدين، وقام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد في ضوء اختبار (Watson & Glasser) واستخراج صدق الاختبار والقوة التمييزية ومعامل الصعوبة، تم استخراج ثبات الاختبار، وقد طبقه الباحث قبلياً وبعدياً على عينة البحث.. وبعد انتهاء التجربة حلل الباحث النتائج التي توصل إليها باستخدام تحليل التباين الثنائي واختبار (Scheffe) ومنها:

- اظهر تحليل التباين الثنائي دلالة التأثير الرئيس لمتغير الطريقة، أذا ظهر ان طريقة المناقشة افضل من الطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات. (39، ص12).

5- دراسة التميمي 1995:

"اثر استخدام طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس الثانوي في مادت الجغرافية"

بلغت عينة البحث (431) طالبا من إعدادية الحضارة للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الأولى قسمت إلى مجموعتين احدهما تجريبية تدرس بطريقة الاستكشاف ومجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية.

اختار الباحث تصميما تجريبيا لبحثه ذا الاختبار ألبعدي لمتغير التحصيل وذا

الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة لمتغير التفكير الناقد، وقد استمرت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، وكان الباحث خلالها يدرس المجموعتين التجريبية والضابطة.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً مكوناً من (60) فقرة من نوع الاختيار من متعدد كما اعد اختباراً للتفكير الناقد في ضوء الاختبار (Watson & Glasser) وتأكد من صدقه وثباته وتحليل فقراته، وقد طبقا قبليا وبعدياً على أفراد عينته، وباستخدام الاختبار التائي (test-t) توصل الباحث إلى ما يأتي:

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بطريقة الاستكشاف الموجه على المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها بالطريقة التقليدية وفي الاختبار التحصيلي البعدي.
- تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بطريقة الاستكشاف الموجه على المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة التقليدية في اختبار التفكير الناقد. (**18**، ص**8-11**).

ج- مناقشة الدراسات السابقة:

أ- من أساسيات بناء وتصميم البرامج والأنظمة التعليمية في الدراسات التي عنيت في هذا المجال، اطلاع الباحثين فيها على الدراسات والأدبيات واعتماد النماذج والمخططات والمفاهيم النظرية لبعض نظريات التعلم والمفاهيم التي يطرحها بعض العلماء والمختصين في مجالات العلوم التربوية والنفسية، وتحقيق مستلزمات أجراء بناء وتصميم هذه البرامج والأنظمة وفقا وطبيعة أهداف كل دراسة. وقد تم بناء البرنامج التعليمي في الدراسة الحالية اعتمادا على عدد من الخطوات اللازمة في بناء وتصميم البرامج التعليمية كما يتضح ذلك في إجراءات البحث في الفصل الثالث حيث يتبين فيه بشكل تفصيلي، طبيعة بناء

البرنامج التعليمي وتحديد خصائصه وأهدافه ومحتواه وطرق التدريس المعتمدة وتحديد أنشطته التعليمية وتقنياته وأساليب التقويم والتغذية الراجعة فيه وكيفية ضبطه وتحديد كلفة ومدة ومكان البرنامج.

ب- تفاوت واختلاف الأهداف من بناء وتصميم البرامج والأنظمة التعليمية في الدراسات التي عنيت في هذا المجال، فدراسة لفته (1995) تهدف إلى قياس الأثر الذي يتركه البرنامج التقني في مجال تنمية القدرة الأدائية متمثلة بتحسين الكتابة لدى التلاميذ، ودراسة حسين (1995) الغرض من تصميم البرنامج فيها التعرف على أثر البرنامج التعليمي في تنمية القدرات الإبداعية في الخط العربي الكوفي، أما دراسة المعاضيدي (1995) فالهدف من بناء النظام التعليمي - التعلمي فيها معرفة الأثر الذي يتركه هذا النظام في تنمية القدرة على الإدراك الفني، أما الهدف في دراسة البياتي (1996) فيمكن في التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة ذاتيا وتحت إشراف المدرس في مادة الإنشاء التصويري، أما الدراسة الحالية فتكشف عن الأثر الذي يتركه البرنامج في تنمية القدرة على التفكير الناقد في مادة علم الجمال.

ج- اختلاف الموضوعات والمواد الدراسية بين الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد في هذه المواد فهناك دراسات اهتمت بتنمية التفكير الناقد بشكل عام مثل دراسة محمود (1996) في حين اهتمت دراسة Glasser (1941) بالموضوعات والمقالات الصحفية والبعض الأخر اهتمت بتنمية التفكير الناقد في المواد الاجتماعية مثل دراسة Oliver & Baker (1982) ودراسة Greenblatt (1979) التي عنيت بفاعلية الكارتون السياسي في الدراسات الاجتماعية ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ

دراسة السامرائي (1993) فيما اهتمت بدراسة التميمي (1995) في مادة الجغرافية في حين اهتمت دراسة التكريتي (1993) في مادة الأحياء وعنيت دراسة Ray (1979) في مجال الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ، وهذا يدلل ان تنمية التفكير الناقد لاينحسر في مادة أو منهج دراسي محدد وإنما يشمل جميع المواد العلمية والإنسانية، وتعني الدراسة الحالية بمادة علم الجمال.

د- لم تقتصر بعض الدراسات التي عنيت بالتفكير الناقد بتنمية هذا النمط من التفكير فقط، والتي اهتمت بالتفكير المجرد إضافة إلى التفكير الناقد مثل دراسة Ray (1979) ودراسة Price (1969) التي اهتمت بالتفكير الاستدلالي مع التفكير الناقد ودراسة Greenblatt (1979) التي اهتمت بالاستيعاب الأدبي والقراءة إضافة إلى التفكير الناقد، في حين جمعت بعض الدراسات بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي مثل دراسة Price (1967) ودراسة الخراشي (1984) ودراسة التكريتي (1993) ودراسة التميمي (1995)، وتقتصر الدراسة الحالية على التفكير الناقد فقط لترادف مفهومي التفكير الناقد والتحصيل الدراسي، فالتفكير الناقد حسب اطلاع الباحث يعد تنمية للقدرات العليا في الجانب المعرفي التي تشكل أساسيات لابد منها في التحصيل الدراسي ولارتباط ذلك بمشكلة البحث الحالي.

هـ- ان جميع الدراسات التي عنيت بالتفكير الناقد لم تعتمد برامج تعليمية متكاملة في تنمية التفكير الناقد في المواد والمناهج الدراسية فيها وإنما اعتمدت طرق تدريسية محددة وأساليب معينة والتعرف على اثر فاعلية هذه الطرق والأساليب في تنمية هذا النمط من التفكير، عدا دراسة السعدي (1982) والتي تم فيها بناء برنامج تعليمي في تدريس مادة الجغرافية رغم عدم وضوح

طبيعة وإجراءات ومواصفات هذا البرنامج في ملخص هذه الرسالة، في حين اعتمدت الدراسة الحالية برنامجاً تعليمياً متكاملا في مادة علم الجمال والتعرف على اثر هذا البرنامج في تنمية التفكير الناقد.

و- تفاوت حجم العينة بين الدراسات السابقة عموما، إذ بلغ حجم العينة في دراسة المعاضيدي (1995) (18) طالبا وطالبة وتؤشر حالات كهذه صعوبة الخروج بنتائج مرضية نظرا لصغر حجم العينة في حين بلغ عدد أفراد العينة في دراسات أخرى (568) طالبا كما في دراسة محمود (1966) وعينات كبيرة كهذه يصعب السيطرة عليها بالرغم من انه يمكن ان يعول على نتائجها، وتفاوتت العينات في الدراسات الأخرى بين هذين المعدلين في حين بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية (69) طالبا و طالبة، ويعتقد الباحث من خلال اطلاعاته المتواضعة ان حجم العينة كهذه مناسب في حدود الدراسات التجريبية.

ز- فيما يخص المرحلة الدراسية لمجتمع الدراسات السابقة، تمثلت العينة بتلاميذ المرحلة الابتدائية في كل من دراسة Oliver & Baker (1982) ودراسة لفته (1995)، في حين تمثلت العينة بطلبة المرحلة الثانوية كما في دراسة محمود (1996) ودراسة Price (1967) ودراسة Ray (1979) ودراسة التميمي (1995)، في حين تمثلت العينة بطلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات كما في دراسة السامرائي (1994)، وتمثلت العينة بطلبة المرحلة الجامعية كما في دراسة Greenblatt (1979) ودراسة الخراشي (1984) ودراسة حسين (1995) ودراسة المعاضيدي (1995)، ودراسة ألبياتي (1996)، وهذا يشير إلى ان طبيعة العينات لم يتوقف على مدى عمر زمني محدد أو مرحلة دراسية معينة وإنما شمل المرحلة الابتدائية حتى المرحلة الجامعية، واقتصر البحث الحالي على الطلبة الجامعيين من طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل.

ح- قام اغلب الباحثين في هذه الدراسات بإجراء عملية التكافؤ بين أفراد المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة في اثنين أو ثلاثة أو أكثر من متغيرات البحث مثل التحصيل الدراسي والذكاء واختبار التفكير الناقد والعمر والعدد والسنة الدراسية والخلفية الاقتصادية والاجتماعية، وفي الدراسة الحالية قام الباحث بتكافؤ مجموعتي البحث في عدد من المتغيرات ممثلة بالذكاء والعمر والقدرة على التفكير الناقد والعدد واختبار المعلومات والتحصيل الدراسي العام.

ط- اعتمدت اغلب الدراسات التي عنيت بالتفكير الناقد اختبارات جاهزة أو بناء اختبارات للتفكير الناقد في ضوء اختبار (Watson & Glasser) للتفكير الناقد لما يمتاز بهَ من موضوعية ودرجة ثبات عالية وإمكانية تكيفه وتوظيفه في المواد الدراسية عموما، وقد قام الباحث في دراسته الحالية ببناء اختبار للتفكير الناقد تم أعداده في ضوء اختبار (Watson & Glasser).

ي- وفي مجال الدراسات التي عنيت بالتفكير الناقد فقد تم بناء وإعداد أداة لقياس التفكير الناقد وتحقيق الصياغة الصحيحة لهذه الأداة من صدق وثبات وإظهار القوة التمييزية ودرجة صعوبة الفقرات، وقد قام الباحث بإعداد اختباره وفقا والخطوات الموضوعية اللازمة في بناء هذه الأداة من صدق وثبات واستخراج القوة التمييزية ودرجة صعوبة الفقرات.

ك- اختلفت الفترة الزمنية المخصصة الإجراء التجارب في الدراسات السابقة ففي دراسة Oliver & Baker (1982) استمرت فترة التجريب (16) يوما فيها استمرت في دراسة حسين (1995) فصلين دراسيين، وتفاوت معدل الفقرات الزمنية في بقية الدراسات الأخرى بين هاتين الفترتين الزمنيتين في

هاتين الدراستين، فيما استمرت فترة التجريب في الدراسة الحالية من تاريخ 5/ 10/ 1996 ولغاية 5/ 4/ 1997.

ل- استخدمت الدراسات السابقة عموما وسائل إحصائية متعددة منها نسبة اتفاق (Cooper) ومعامل ارتباط (Pearson) ومعامل ارتباط (Spearman) واختبار (t-test) ومعادلة تمييز الفقرات ومعادلة صعوبة الفقرات وتحليل التباين واختبار (Scheffe) أما الوسائل لتي تم اعتمادها في هذه الدراسة فتمثلت بمربع كاي ومعادلة صعوبة الفقرة ومعامل ارتباط (Pearson) ومعامل تمييز الفقرة وتحليل التباين الأحادي واختبار (t-test).

م- أظهرت نتائج جميع الدراسات السابقة فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية التي اعتمدت برامج وطرق تدريسية وأساليب معينة على أفراد المجموعات الضابطة التي اعتمدت الطرق والأساليب التقليدية أثناء فترة التجريب سواء في مجال التفكير الناقد أو القدرة الإبداعية أو الأدائية أو الإدراكية أو التحصيل الدراسي.

بعد استعراض ومناقشة الدراسات السابقة تعرف الباحث على الأسس والمفاهيم والنماذج التي تم فيها بناء وتصميم البرامج التعليمية بغية ان يعتمد الأسس والمواصفات المناسبة في بناء البرنامج الحالي، وتعرف على طبيعة أهداف هذه الدراسات وكيفية صياغة الفروض فيها والاستراتيجيات والطرق والأساليب الكفيلة بنمو التفكير الناقد واعتمد بعضا منها في برنامجه التعليمي الحالي، وتوصل الباحث ان التفكير الناقد لا يقتصر على مادة دراسية معينة دون أخرى وان بالإمكان تنمية أنماط تفكير أخرى إضافة إلى التفكير الناقد، وتعرف أيضا على حجم العينات في هذه الدراسات لكي يختار الحجم المناسب للعينة التجريبية والضابطة ضمن



تصميم بحثه التجريبي وان التفكير الناقد يطبق في كافة المواد الدراسية، وتعرف الباحث من خلال هذه الدراسات على المتغيرات التي تؤثر على التفكير الناقد وكيفية ضبطها بغية تكافؤ أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة وكيفية بناء اختبار التفكير الناقد وكيفية تحقيق إجراءات الصدق والثبات وطريقة استخراج القوة التمييزية ومعامل الصعوبة في هذا الاختبار والذي طبق في البحث الحالي فضلا عن تعرف الباحث على طبيعة الوسائل الإحصائية المناسبة في هذه الدراسات والإفادة منها بما يناسب إجراءات بحثه الحالي.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

الفصل الثالث
إجراءات البحث

1-3 عينة البحث:

يتكون المجتمع في هذا البحث من طلبة السنة الثانية (ذكور- إناث) في كل من قسم التربية التشكيلية وقسم التربية المسرحية وقسم السيراميك في كلية التربية الفنية(*)- جامعة بابل للعام الدراسي 1996-1997 والبالغ عددهم (197) طالبا وطالبة، الجدول (1).

الجدول (1)

أقسام وأعداد أفراد المجتمع الأصلي

ت	القسم	عدد الطلبة والطالبات
1-	قسم التربية التشكيلية	102
2-	قسم التربية المسرحية	69
3-	قسم السيراميك	26
المجموع		197

وتم سحب الشعبتين (أ، ج) من طلبة السنة الثانية في قسم التربية التشكيلية عشوائيا لتمثل المجموعة التجريبية، فيما احتلت شعبتي (ب، د) من طلبة السنة الثانية في نفس القسم المجموعة الضابطة في هذا البحث وبهذا تم تدريس طلبة السنة

(*) تتألف كلية التربية الفنية – جامعة بابل من ثلاثة أقسام تشمل كل من فسم التربية التشكيلية وقسم التربية المسرحية وقسم السيراميك للعام الدراسي 1996-1997 .

الثانية في كل من شعبتي (ا، ج) مادة علم الجمال بواسطة البرنامج التعليمي، في حين تم تدريس كل من شعبتي (ب، د) مادة علم الجمال بالطريقة الاعتيادية، وحرصاً من الباحث على سلامة وموضوعية نتائج بحثه، فقد تم استبعاد الطلبة الراسبين(**) ممن درسوا نفس مفردات مادة علم الجمال للعام الدراسي السابق 1995-1996. الجدول (2).

الجدول (2)

أعداد عينة البحث موزعة حسب المجموعات

ت	العينة الأساسية	الشعب الدراسية	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
1-	المجموعة التجريبية	أ، ج	34	-	34
2-	المجموعة الضابطة	ب، د	37	2	35
المجموع			71	2	69

ولتعرف فاعلية البرنامج التعليمي استخدم الباحث التصميم التجريبي الموسوم (المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي/ البعدي) الجدول (3).

(**) تم استبعاد نتائج الطلبة ممن رسبوا في العام الدراسي 1995-1996 ممن درسوا نفس موضوعات مادة علم الجمال. رغم حضورهم دروس مادة علم الجمال.

الجدول (3)

مجموعات البحث المتكافئة ذات الاختبار القبلي/ البعدي

المجموعة	اختبار قبلي	طريقة التدريس	المتغير المستقل (البرنامج)	اختبار بعدي	المتغير التابع
التجريبية	×	استخدام البرنامج	×	×	التفكير الناقد
الضابطة	×	الطريقة الاعتيادية	–	×	

3-1-1 تكافؤ المجموعات

بغية تحقيق التكافؤ بين كل من طلبة السنة الثانية في كل من أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، حصر الباحث المتغيرات التي لها تأثير في التفكير الناقد كما أظهرتها الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال من اجل تحديد اثر هذه المتغيرات وقد تمثلت هذه المتغيرات التي خضعت للتكافؤ الأتي:

أ- متغير العمر الزمني:

تم مقارنة أعمار الطلبة(*) بين كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والتي تم الحصول عليها من البطاقات الخاصة بطلبة كلية التربية الفنية، فوجد ان متوسط الأعمار لدى طلبة المجموعة التجريبية (32/ 242) شهرا في حين متوسط الأعمار لدى طلبة المجموعة الضابطة (11، 245) شهرا، وعند حساب دلالة الفروق بين المتوسطين باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، اتضح أنها

(*) انظر الملحق (1)، (2) .

ليست دالة إحصائيا عند مستوى (05، 0) ودرجتي حرية (1، 67) وهذا يعني ان كل من المجموعتين متكافئتان في متغير العمر الزمني، الجدول (4).

الجدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير العمر

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية عند مستوى 0، 05	
بين المجموعات	3689418	1	3689418	2 ،80	4	غير دالة
داخل المجموعات	88065505	67	1314410 ،5			
المجموع	91754923	68				

ب- متغير الذكاء:

بعد مراجعة الباحث لعدد من اختبارات الذكاء، وقع اختياره على اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة حيث تؤكد نتائج البحوث على ان هذا الاختبار مشبع تشبعا عاليا بعامل مشترك في معظم اختبارات الذكاء التي يعدها علماء علم النفس مقاييس للعامل العام للذكاء (3، ص144-145) فضلا عن اختبار رافن يمنح المفحوص حرية التصرف الذهني ولا يشعره بالملل ويمتاز بسهولة تطبيقاته (30، ص33). ويتكون اختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة من خمس مجموعات كل مجموعة تحوي (12) مصفوفة متدرجة الصعوبة، يتطلب من المفحوص لدى الإجابة عن المجموعات الصعبة في هذا الاختبار أدراك العلاقات بين الوحدات المجردة عن طريق التفكير المجرد في حين تتطلب المجموعات السهلة فيه مدى قدرته على التمييز، ومما يجدر ذكره ان الاختبار يتألف من (60) مصفوفة كل واحدة منها تتألف

من أشكال تم حذف جزء منها وما على المفحوص إلا ان يحدد الجزء الناقص من بين عدد من الاحتمالات تتراوح بين (6-8) احتمالات.

وعند تطبيق اختبار (رافن) على كل من مجموعتي البحث(*) بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (17، 39) درجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (37، 41) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) اتضح أنها ليست دالة إحصائياً عند مستوى (05، 0) ودرجتي حرية (1، 67) مما يدلل على ان مجموعتي البحث متكافئتان من حيث الذكاء، الجدول (5).

الجدول (5)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الذكاء

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية المحسوبة	النسبة الفائية الجدولية عند مستوى 0، 05	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	83، 08	1	83، 08	1، 22	4	غير دالة
داخل المجموعات	4575، 13	67	68، 28			
المجموع	4658، 21	68				

(*) انظر الملحق (1)، (2).

ج- متغير المعلومات في مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية عموماً:

تم إعداد اختبار من قبل الباحث للتعرف على طبيعة المعلومات في مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية عموما لدى كل من المجموعتين التجريبية والضابطة ومعرفة مدى تكافؤ المجموعتين في هذا المتغير:

وعند تطبيق الاختبار على كل من مجموعتي البحث(*) بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (18، 37) درجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (83، 35) درجة وعند حساب دلالة الفرق بين المتوسطين باستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) اتضح إنها ليست دالة إحصائياً عند مستوى (05، 0) ودرجتي حرية (1، 67) مما يدلل على ان مجموعتي البحث متكافئتان من حيث المعلومات في مادة علم الجمال عموما. الجدول (6).

الجدول (6)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المعلومات في مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية عموما.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية عند مستوى 05، 0	
بين المجموعات	31، 25	1	31، 25	0، 148	4	غير دالة
داخل المجموعات	14124	67	210، 8			
المجموع	25، 14155	68				

(*) انظر الملحق (1)، (2) .

د- متغير التحصيل العام في السنة الأولى:

تم الحصول على درجات عينة البحث الأساسية من شعبة التسجيل في كلية التربية الفنية(*)، وبلغ متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (53، 56) درجة في حين بلغ متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة (46، 57) درجة، وعند حساب معنوية الفرق بين هذه المتوسطات باستخدام تحليل التباين الأحادي(ANOVA) اتضح إنها ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05، 0) ودرجتي حرية (1، 67) وهذا يدلل ان كلا من المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في التحصيل العام في السنة الأولى، الجدول (7).

الجدول (7)

نتائج تحليل التباين لمتغير التحصيل العام

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية عند مستوى 0، 05	
بين المجموعات	14، 83	1	14، 83	0، 475	4	غير دالة
داخل المجموعات	2093، 17	67	31، 24			
المجموع	2108	68				

هـ- متغير التفكير الناقد:

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية على طلبة كل من المجموعة

(*)انظر الملحق (1)، (2) .

التجريبية والمجموعة الضابطة للتأكد فيما إذا كانت كل من المجموعتين متكافئتين أم لا في مجال التفكير الناقد حيث بلغ متوسط الدرجات(*) لدى طلبة المجموعة التجريبية (20، 41) درجة في حين بلغ متوسط درجات متوسط المجموعة الضابطة (65، 42) درجة وباستخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين اتضح إنها غير دالة إحصائيا عند مستوى (05، 0) ودرجتي حرية (1، 67) وهذا يعني ان المجموعتين متكافئتان في الاختبار القبلي للتفكير الناقد الجدول (8).

الجدول (8)

نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير التفكير الناقد القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية		الدلالة الإحصائية
				المحسوبة	الجدولية عند مستوى 0، 05	
بين المجموعات	36، 32	1	36، 32	0، 385	4	غير دالة
داخل المجموعات	6323، 45	67	14، 37			
المجموع	6359، 77	68				

من متطلبات تحقيق أهداف البحث الحالي ولغرض قياس المتغير التابع ممثلا بالتفكير الناقد فان ذلك يتطلب توافر ما يأتي:

3-2 بناء برنامج تعليمي في مادة علم الجمال.

3-3 بناء اختبار لقياس التفكير الناقد.

(*) انظر الملحق (1)، (2) .

3-2 بناء برنامج التعليمي:

ان بناء البرامج التعليمية في مجال ما يتطلب مبادئ وأسس وشروط تسير وفق بنية تعليمية معينة متوخين بذلك أساسيات ومبادئ نظريات التعلم، حيث يرى (Searles)(1967)(*) (ان التدريس teaching عملية عرض المعلومات التي تؤدي إلى التعلم بينما التعلم learning يقوم بعرض المعرفة بعد تنظيمها في أنماط وفي بنية وهذا ما توحيه كلمة التعلم instrecation فهي تعني وضع نمط ما في بنية معينة) (53، ص18) ويشير كل من Gagne & Briggs (1974)(*) إلى انه ينبغي تصميم البرامج وفقاً والطريقة التي يتعلم بها الفرد في ضوء نظريات ومبادئ التعلم وأسسه وشروطه (53، ص19) وليس التعلم بمختلف عن التفكير حيث ان (من الصواب ان نقول ان افضل نوع لتعلم الأعداد للتفكير هو التعلم الذي يكون اقرب شبهاً بالتفكير) (4، ص213).

1- تحديد خصائص البرنامج التعليمي المقترح:

تم تحديد خصائص البرنامج التعليمي المقترح وتطبيقها إجرائيا في ضوء مطالعات الباحث لعدد من البرامج التعليمية في الأدبيات والدراسات وأسس بناء وتصميم هذه البرامج حيث تعد هذه الخصائص من الاتجاهات الحديثة في هذا المجال و كما يأتي:

(*) Searles , John E . Asystem for instruction . Scranton , Pa ,: International Textbook Company , 1967 .

(*) Gagne , Robert and Briggs , Leslie J. , Principles of instruction Design . New York: Holt , Rinehart and Winston , 1974 .

أ- احتياجات المتعلمين:

تم بناء البرنامج التعليمي الحالي وفق احتياجات المتعلمين إلى نمو قدرات التفكير الناقد في مادة علم الجمال من خلال معايشة الباحث الميدانية خلال مهامه التدريسية واستنادا إلى دراسة استطلاعية قام بها الباحث بتاريخ 24/ 4/ 1996 والتي اتضح بموجبها ضعف القدرات النقدية للطلبة في مادة علم الجمال.

ب- النظامية:

تم بناء البرنامج الحالي وفق منهجية نظامية معينة، بوصفه كلا متكاملا من عناصر، ومكونات مترابطة، ومن هذه العناصر: الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية وطرق التدريس والتقنيات التربوية وأساليب التقويم والتغذية الراجعة وان أي تغيير يحدث في أي منها يؤثر في العناصر الأخرى.

ج- الهدفيه:

لقد ضمن الباحث الأهداف العامة والخاصة من خلال الأنشطة والفعاليات التعليمية والمناقشات والمشاهدات وحلول التمارين والواجبات في البرنامج التعليمي.

د- تنشيط دور الطالب والمدرس:

ان معرفة الطالب بطبيعة أهداف البرنامج، كما ان تعريف الطالب والمدرس بالواجبات التي يجب ان يقوما بها أثناء الدروس التعليمية والمحاضرات والأنظمة والفعاليات وتعريف الطلبة بنتائج سلوكهم من خلال التقويم والتغذية الراجعة يسهم كل ذلك في عملية تنشيط دور المتعلم والمدرس أثناء السير بخطوات البرنامج وهذا ما تم تطبيقه إجرائيا في برنامج البحث الحالي.

هـ- اقتران بعض الأنشطة والأساليب بمزايا التعلم الجمعي:

تعد طريقة التدريس- طريقة المناقشة- من خلال النقاشات الصفية فضلا عن المحاضرات وما يعقبها من نقاشات من الأساليب التي تنمي روح الجماعة والمنافسة والتعلم الجمعي.

ز- تعدد التقنيات التربوية:

توصف التقنيات التربوية بأنها الوسيط الذي ينقل المعلومات من المدرس إلى الطالب بفضل استخدام أكثر من تقنية تربوية نظرا لتنوع الأهداف والموضوعات المراد تحقيقها، ونقل هذا الاتجاه إلى مدرس المستقبل في تعلم طلبتهم مبدأ إشراك أكبر قدر من الحواس في عملية التعلم والتدريس الذي أكده (Piaget) (**31**، ص**70**) وقد اعتمد الباحث ذلك في دروس البرنامج التعليمي من خلال الصور والأعمال الفنية المتنوعة والأمثلة التطبيقية والمشاهدات.

ح- تعدد أنواع وأدوات التقويم:

ان تعدد أنواع وأدوات التقويم تعد عملية ضرورية لتنوع الأهداف التعليمية في البرنامج التعليمي الحالي ولتعدد الأنشطة والفعاليات مما ينتج عن ذلك صياغة الأهداف بشكل محدد لتكون في النهاية نواتج سلوكية من خلال تعدد وتنوع أساليب التقويم والقياس انظر صفحة (76).

ط- مراعاة الإتقان:

ان تزويد الطالب بالتقويم المستمر والتغذية الراجعة خلال فترة تطبيق البرنامج التعليمي تحفز المتعلم إلى المشاركة الفعالة في عملية التعليم ومواجهته

المواقف التعليمية فضلا من ان السير وفقا وخطوات البرنامج تكسب المتعلم المعلومات والمهارات بإتقان عال.

ي- ربط النظرية بالتطبيق:

وتم ذلك من خلال تمثيل ما يكتسبه الطالب من معلومات ومهارات معرفية مختلفة وقدرات عقلية إلى حيز الممارسة والتجريب في السلوك من خلال الدروس التعليمية والنقاشات والمحاضرات التي تتصل وعناصر البرنامج التعليمي.

وبما ان البحث الحالي يقوم على ثلاث محاور أساسية تتمثل بالاتي:

- محور بناء البرنامج التعليمي (دراسة المنحى التعليمي والتربوي).
- محور القدرات العقلية النقدية – التفكير الناقد– (دراسة المنحى النفسي).
- محور الدراسة النظرية الفلسفية في مادة علم الجمال (دراسة في المنحى الفلسفي).

ونظراً لتعدد محاور هذا البحث ومحاولة الموائمة بين هذه المحاور من خلال بناء برنامج تعليمي يتوافق وطبيعة سمات التفكير الناقد وخصوصية مادة علم الجمال، فقد تعددت هي الأخرى الطروحات النظرية والتجريبية التي اعتمدها الباحث في بناء برنامجه التعليمي وهي ممثلة بالاتي:

أولا: النظرية العاملية لعالم النفس الأمريكي المعاصر Guilford وممن اشتغلوا على منهجه وفقا ونظريته في هذا المجال، من خلال دراستهم للعلاقة بين التفكير بشكل عام و(التفكير الناقد بشكل خاص) وبين كل من الطريقة التدريسية المناسبة في تنمية التفكير الناقد (طريقة المناقشة)، وبطبيعة الأهداف السلوكية وبالذات منها الأهداف المعرفية وكيفية صياغتها (أهداف ترتبط بالقدرات

العقلية العليا لدى الطلبة- أهداف دروس البرنامج التعليمي)وبين الأسئلة ذات المستوى العالي (الأسئلة المقالية خلال الواجبات البيتية في دروس البرنامج) ونمط الأسئلة العقلية التي تتصل بقدرات التفكير الناقد (أسئلة التمارين في نهاية كل درس من دروس البرنامج التعليمي) والأجواء الديمقراطية وحرية التعبير والجوانب الانفعالية وأثرها في تنمية التفكير الناقد، واثر تعدد الأنشطة الفكرية (محاضرات، مناقشات، مشاهدات...)، التقويم الذاتي والتغذية الراجعة... ترابط الموضوعات والوضوح والتنظيم... الخ من طروحاتهم الأخرى وأثرها في تنمية أو إعاقة التفكير الناقد وتوظيف ذلك في مكونات وخطوات البرنامج التعليمي المصمم في مادة علم الجمال.

ثانيا: الإفادة من الطروحات النظرية والتجريبية لعدد من العلماء والنقاد والتربويين وبما يوفق بين بناء البرنامج التعليمي وسمات التفكير الناقد في مادة علم الجمال أمثال، (Skinner)، (Bruner)، (Piaget)، (Gagne)، (Briggs)، (Kemp)، (Dewey)، (Stolnit)، (Dressel)، (Watson)، (Glasser)، (Searles)، (Felly)،.... وآخرين.

ثالثا: اطلاع الباحث على الدراسات السابقة التي لها علاقة ببناء وتصميم البرامج والأنظمة التعليمية وبطرق وأساليب تنمية التفكير الناقد.

رابعا: اطلاع الباحث على النماذج البصرية من المخططات الخاصة ببناء وتصميم البرامج التعليمية.

خامسا: عرض البرنامج على عدد من الخبراء والأخذ بتوجيهاتهم وآرائهم القيمة في هذا المجال.

سادسا: خبرة الباحث المتواضعة في تدريس مادة علم الجمال في كلية التربية

الفنية/ جامعة بابل فضلا عن مطالعاته الشخصية في الدراسات الجمالية والنقدية.

2- أهداف البرنامج:

ان طبيعة الأهداف التي تتعلق بالكشف عن قدرات التفكير الناقد تمتاز بتعددها وسعتها، ويرى (Gronlund) في هذا الصدد (ان الأهداف التي تتعلق بمعرفة أو مهارة بسيطة لا تحتاج سوى لعدد قليل من الجمل السلوكية، أما الأهداف الأكثر تعقيدا فتحتاج بالتأكيد إلى عدد اكبر من الجمل لتحديد ما يعنيه ذلك الهدف وهناك بعض الأهداف كتلك التي تتعلق بالتفكير الناقد (Critical thinking) والتي تكون بدرجة من التعقيد والاتساع بحيث لا يمكن عمليا درج كافة أنواع التعليم في مجال تلك الأهداف لكثرتها وكل ما يمكن عمله في هذه الحالة هو اختيار عينة تمثل تلك النواتج والتي يمكن ان تشكل دليلا على بلوغ الطالب لذلك الهدف) (62، ص27).

ان الأهداف العامة في هذا البرنامج يتم تحقيقها من خلال أهداف سلوكية ثانوية متداخلة ومتشعبة ضمّنها الباحث عند التخطيط لكل مفردة من مفردات مادة علم الجمال فالهدف التدريسي (هو ناتج التدريس المتوقع مصاغ بدرجة كافية من العمومية ويعكس سلوكا عاما للطالب والهدف التدريسي العام يعرف بصورة أكثر تحديدا بواسطة مجموعة من نواتج التعلم المحددة) (62، ص18) وعند تحديد الأهداف السلوكية في الدروس التعليمية في البرنامج تم صياغتها بما يتفق مع طبيعة مفهوم التفكير الناقد حيث صيغت على شكل أهداف معرفية تتصل ضمنا بالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، حيث ان احد المجموعات الثلاث التي تحدد مفهوم التفكير الناقد ترى ان هناك وحدة عمليات عقلية أو مجموعة عمليات عقلية ذات

علاقة محكمة تشكل بناء ما يمكن ان ندعوه بـالتفكير الناقـد (**101**، ص**11**)، ويـرى (Felly) (1976) التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي أعلى من الاستيعاب كما انه نوع من أنواع الحكم في القضايا واقرب منه إلى مرحلة التقويم في تصـنيف (Bloom) (**101**، ص**2-3**) ويؤكد (Bruner) ان الطالب لا يستطيع ان يـتعلم دون ان يدخلـه في بنيـة المعارف التي يتم التركيز فيها على الأهداف ذات المسـتويات العليـا ممثلـة بالتحليـل والتركيب والتقويم (67، ص146-147) (ولما كـان هـدف كـل مـنهج أو برنـامج دراسي هو أحداث تغييرات سلوكية عند الطالب كما اشرنـا، فـان أحسـن وأوضـح صياغة للأهداف التعليمية هو ان يعبر عنها في ألفاظ تبين أنماط السـلوك التـي يـراد تنميتها لدى الطلبة من خلال البرنامج أي الذي نرغبـه في ان تظهـر عنـد الطلبـة في نهاية البرنامج) (**10**، ص**35**).

ونظرا لعدم وجود أهداف محددة في مادة علم الجمال وبعد اطلاع الباحث على كراسة الأهداف والتعليمات الخاصة بكلية التربية الفنية/ جامعة بابل وجد ان هنـاك أهداف عامة تمثل دراسة الطالب للمواد الدراسية عامة في السنة الثانية وقد اسـتطاع الباحث ان يستل عدد من الأهداف الأكثر توافقا مع مادة علـم الجـمال، فضـلا عـن اطلاع الباحث على طبيعة الأهداف العامة المقرة من قبل وزارة التربية في مجـال مـادة التربية الفنية، وبعد عرض عدد من الأهداف العامة على السادة الخبراء المحكمـين في صلاحية البرنامج التعليمي تم تحديد الأهداف العامة لمادة علم الجمال بما يأتي:

- تزويد الطلبة بالخبرات المعرفية النظرية لمادة علم الجمال وفق أنشـطة تعليميـة-تعلميه وطرق تدريسه وأساليب وإجراءات تقويمية تتسم بالفعاليـة والحداثـة والتكامل.
- تنمية الحس الوجداني والجانب التأملي لدى طلبـة التربيـة الفنيـة في مـادة علـم الجمال بما يسهم بأعداد جانب من جوانب أعداد الكوادر المؤهلة فنيا وجماليا.

- تنمية قدرة الطلبة على التحليل والنقد والتقويم وإصدار الأحكام حول الأفكار والنظريات والطروحات الخاصة بمادة علم الجمال.

3- محتوى البرنامج:

يعد المحتوى احد المكونات الأساسية في البرنامج التعليمي ويمثل بمادة تتصف بالعلمية والموضوعية والحداثة، وثيقة الصلة بعضها بالبعض الأخر وتخطط بما يؤدي إلى أدراك المتعلمين للعلاقات المتداخلة بين المادة التعليمية كلها، وتتصف بالتنظيم العام ومفهوم التكامل والجهد المتوزع والتنظيم السيكولوجي والتنظيم المنطقي ومبدأ الاستمرار (35، ص73-74).

ولقد تم اعتماد مفردات مادة علم الجمال المقرر تدريسها لطلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل للعام الدراسي 1996-1997 وتشمل المفردات الآتية(*):

- مقدمة في مادة علم الجمال.
- تعريف بعلم الجمال والفلسفة.
- الجمال الفني والجمال الطبيعي.
- مفهوم الجمال لدى أفلاطون.
- المجتمع والفرد.

---

* تم إضافة مفردات دراسية أخرى لم تدرس ضمن تطبيقات البرنامج إنما تم إضافتها في ضوء حاجة قسم التربية الفنية إلى عدم تغطية مفردات المقرر الدراسي للفصلين الدراسيين . إذ تم اعتماد المفردات في كتاب منهجي ومقرر دراسيا . وان المادة تطرح هنا كجانب إثرائي.

الفنان واللاشعور ـ السريالية

- المادة والصورة.
- الفنان والحدس (برجسون).
- الفن للفن– الفن الملتزم.
- الجميل والمفيد.
- التجربة الجمالية والتجربة الفنية.

ويتم تدريس اغلب هذه المفردات اعتمادا على المنهج الدراسي ممثلا بكتاب (بحث في علم الجمال) الذي تم اعتماد تدريسه من قبل كلية التربية الفنية– جامعة بابل فضلا عما يقدمه مدرس مادة علم الجمال من ملاحظات وملخصات في مادة علم الجمال لها علاقة بمفردات المقرر الدراسي ويعتقد الباحث ان من الجوانب التي تقلل من صلاحية تدريس هذا الكتاب كمادة تعليمية (محتوى) تكمن بالاتي:

- عدم منهجية الكتاب.
- عدم تغطية مادة الكتاب جميع مفردات مادة علم الجمال المقرر تدريسها في كلية التربية الفنية – جامعة بابل.
- مادة الكتاب لم تركز بشكل محدد على القضايا الجوهرية الأساسية في مادة علم الجمال، بقدر ما تناقش قضايا ثقافية وجمالية تتسم بالعمومية.

وبما ان من مواصفات البرنامج التعليمي الدقة والتكامل والترابط وديناميكية مكوناته وعناصره وان يتسم بالهدفية والنظامية والمنهجية والإتقان والموضوعية واقترانه بحاجات المتعلمين... ويعد المحتوى احد العناصر المهمة التي يجب ان تتصف بنفس مواصفات عناصر البرنامج التعليمي الأخرى.. فقد اعد الباحث

محتوى نظري تم تطبيقه تجريبيا في البرنـامج وتحت نفـس عنـاوين المفـردات المقـرر تدريسها في مادة علم الجمال مـع تغيـير تسلسـل موضـوعات هـذه المفـردات وفـق تدرجها الموضوعي والتاريخي وتجزئة بعض الموضوعات بشكل مستقل وأدراجها في كل درس من دروس البرنامج (النظر دروس البرنامج التعليمي) واقـتران المحتـوى بأهداف البرنامج وبطبيعـة خـبرات وأعـمار المتعلمـين والأخـذ بالأسـس المنهجيـة والعلمية والتخصصية مع تنوع وتعدد المصـادر فيـه وعنـد إعـداد وتـدريس المـادة التعليمية (المحتوى) أولى الباحث أهمية للنقاط الآتية:

- مراعاة الدقة العلمية.
- معالجة المادة لغوياً(*).
- طريقة عرض المادة يتسم بالوضوح والفهم ويلائم مستويات الطلبة.
- إمكانية استخلاص الأسئلة والأفكار مدار النقاش في محتوى هذه المفردات.
- ارتباط المحتوى بالمواد الدراسية الأخرى.
- ان توزع المادة على شكل وحدات أو فصول، وقد تم توزيعهـا في هـذا البحـث على شكل مفردات، كل مفـردة فيهـا يـتم تدريسـها في درس خـاص بهـا مـن دروس البرنامج.
- مناسبة المادة الدراسية مع الوقت المخصص في البرنامج (**45**، ص**136**).

(*) تم معالجة المادة لغوياً من قبل السيد عباس منخـي مـدرس اللغـة العربيـة في معهـد إعـداد المعلمات في الناصرية.

4- طرائق التدريس المعتمدة في البرنامج:

تم اعتماد المناقشة طريقة تدريسية في البرنامج التعليمي الحالي كونها فعالية تتميز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المسهمون في المناقشة رغبة جدية في حلها والوصول إلى قرار فيها، وهي تعتمد ثلاث دعائم هي:

- النقد والتمحيص.
- وضوح الغاية والقصد.
- المساهمة الفعالة من قبل الطلبة في المناقشة وطرح المعلومات والحقائق.(**93**، ص**129-130**).

ويمكن ان تكون طريقة المناقشة فعالة إذا اتسمت بما يأتي:

- ان تكون هادفة.
- ان تحفز الطلبة جميعا للمشاركة.
- ان تحفز الطلبة على التفكير.
- ان تكون مبنية على المعلومات الأساسية للمادة التعليمية.
- ان توفر حرية التعبير عن آراء المتعلم واحترام ذلك الرأي.
- ان تكون ذات علاقة بمشكلة أو موضوع يهم الطالب أو المجتمع.
- ان تؤدي إلى نتائج يفيد منها الطلبة (**21**، ص**77**).

وقد حاول الباحث ان يوظف ذلك أثناء استخدام المناقشة طريقة أساسية في برنامجه التعليمي، كما تم خلال المناقشة اعتماد الأسئلة غير التقليدية والتي تتفق مع الأهداف السلوكية الخاصة بكل درس من دروس البرنامج التعليمي بما يتفق مع مفهوم التفكير الناقد بوصفه مكافئا لمهارات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

5- تحديد الأنشطة التعليمية في البرنامج:

تعد الأنشطة التعليمية من العناصر والمكونات المهمة في بناء البرنامج التعليمي إذ من خلال هذه الأنشطة يمكن مساعدة الطلبة على بلوغ أهداف البرنامج التعليمي فضلا عن معايشة الطالب للمادة الدراسية على شكل ممارسات وتطبيقات خلال دروس البرنامج التعليمي، مع ضرورة هذه الأنشطة إذ يشير (Skinner) (لم يكن التفكير الناقد نتاجا حتميا لعملية النمو العامة، بل يتطلب خططا وبرامج ومناهج تسمح للطلبة بالقيام بممارسات مباشرة في اتجاه هذا الهدف) **(120، ص180)**.

وان هذه الأنشطة التعليمية تزيد في دافعية وارتباط المتعلم نحو البرنامج التعليمي كما إنها تعزز مقومات المادة الدراسية وتضفي عليها ثراءاً وبممارستها يزداد التعلم عمقا وتهيء للطلبة فرصا للاختيار ومن خلالها يتم تحقيق الأهداف التربوية التي تتصل بمهارات الطلبة واتجاهاتهم وطبيعة قدراتهم **(45، ص155)**.

ان اقتراح الأنواع المناسبة من الأنشطة وتنظيمها يعد من العناصر الأساسية في بناء البرنامج التعليمي وان هناك معايير عامة يحسن ان تراعى عند اقتراح هذه الأنشطة تتمثل بالاتي:

- ان تساعد الأنشطة التعليمية على تحقيق أهداف البرنامج التعليمي.
- ان تعالج الأنشطة مشكلات ذات مغزى بالنسبة للطلبة وتتصل بموضوعات البرنامج التعليمي.
- ان تكون هذه الأنشطة على درجة من التنوع لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ان تتضمن هذه الأنشطة توجيهات كافية لتنفيذها **(41، ص292-293)**.

وبعد الأخذ بمعايير هذه الأنشطة من قبل الباحث خلال تطبيقها في دروس البرنامج وقد تمثلت هذه الأنشطة بما يأتي:

النشاط (أ): استضافة أساتذة متخصصين في الدراسات الجمالية والفنية والنقدية وطرح محاضرات(*) ذات موضوعات بها علاقة بأهداف ومفردات محتوى البرنامج، حيث يتم في نهاية كل محاضرة نقاش بين أفراد المجموعة التجريبية وبين السيد المحاضر، حيث ان لهذه المحاضرات (اثر كبير على الطلبة لأنها تتفق مع طبيعة التفكير الفلسفي الذي يدور حول الجدل والمناقشة ويقوم بإلقاء المحاضرة احد الأساتذة المتخصصين... بشرط ان لا تكون المحاضرة كلها خارج موضوعات المنهج المقرر ولا تكون كذلك مطابقة تماماً لما ورد في الكتاب المقرر وإلا فقدت الهدف المرجو منها). (**69**، ص**137-138**).

النشاط (ب): نشاط ثقافي قرائي في مواضيع فنية وجمالية ونقدية يطرح فيها الباحث على أفراد المجموعة التجريبية مجموعة من التحقيقات والتقارير والمقالات، وتكون موضوعات هذا النشاط ذات علاقة بأهداف ومفردات محتوى البرنامج التعليمي يعقبها مناقشة نقدية لطروحات النشاط القرائي.

النشاط (ج): الإجابة عن الواجبات ألبيتيه التي يتم إعطاؤها في نهاية دروس البرنامج التعليمي.

النشاط (د): مناقشة بعض الإجابات البيتية المتميزة للطلبة حول الواجبات البيتية في الدروس اللاحقة من طرح هذه الواجبات.

(*) انظر الدرس الثامن، الحادي عشر، العشرون، الثاني والعشرون من دروس البرنامج التعليمي.

النشاط (هـ): استخلاص الأفكار الأساسية وتنظيمها من قبل الطلبة عند تحضيرهم لكل موضوع من موضوعات محتوى البرنامج التعليمي أو خلال الأنشطة التعليمية الأخرى.

النشاط (و): الإجابة عن التمارين المتمثلة في البرنامج التعليمي من قبل طلبة المجموعة التجريبية.

النشاط (ز): البحث والتقصي عن مصادر تخص موضوعات الواجب ألبيتي مع الاستعانة بمصادر محتوى البرنامج التعليمي لتشكل مادة اثرائية مضافة لأفراد هذه المجموعة يمكن الرجوع إليها من قبلهم.

النشاط (ح): مشاهدات وزيارات ميدانية لأفراد المجموعة التجريبية لعدد من الأعمال والمعارض الفنية وإجراء حوارات ضمن هذه المشاهدات.

6- التقنيات التربوية المعتمدة في البرنامج:

توفر التقنيات التربوية في البرنامج التعليمي خبرات حسية، حيث تساعد على إدراك وترسيخ المعاني المجردة في المواد النظرية البعيدة عن المستوى الحسي، فهي تساعد على تجسيد ألأفكار المجردة وتزيد من الوصف اللفظي معنى فضلا عن وظائفها الأساسية الأخرى (**54**، ص **268-269**).

وباستخدام هذه التقنيات أثناء دروس البرنامج التعليمي، يدفع المتعلمين (لتركيز الانتباه واستخدام تتبع هذه العملية الإيضاحية للوقوف على ما يحتويه كل منها من أفكار ومعلومات وان اعتماد التعليم على عرض هذه الحقائق بهذه الطريقة المرتبة ما يساعد على تنمية هذه الناحية عند التلاميذ حتى تصبح أسلوبهم في التفكير) (**49**، ص**73-74**).

وفي ضوء أهداف ومكونات البرنامج التعليمي وطبيعة مفردات المحتوى النظري تم اعتماد التقنيات التربوية الآتية:

- عرض الصور الفوتوغرافية واللوحات الفنية المصورة.
- عرض نماذج من الأعمال النحتية واللوحات الفنية وقطع السيراميك.

ان هذه التقنيات تتفق وأهداف البرنامج فهي تسهم بإثراء موضوعات محتوى البرنامج التعليمي مثل توضيح الخصائص الأسلوبية في العمل الفني/ عناصر العمل الفني/ المعالجات الفنية/ طبيعة موضوعات الأعمال الفنية (واقعية، تجريدية، رمزية...)/ تقنيات العمل الفني/ وغير ذلك من موضوعات محتوى البرنامج التعليمي والأنشطة التعليمية الأخرى.

7- أساليب التقويم والتغذية الراجعة المعتمدة في البرنامج:

لكي تتم عملية التقويم بصورة سليمة في البرنامج التعليمي فان اختباراتنا بحاجة ماسة إلى خطة تراعي الأتي:

- ان تكون ستراتيجيات التقويم متوازنة ومستمرة.
- ان يكون استخدام الاختبارات أثناء العملية التعليمية أكثر من استخدامها في نهايتها.
- العناية بالتخصيص بدلا من الترتيب النسبي للمتعلمين.
- العناية بنمو المتعلم بدلا من مقارنته بزملائه (**35**، ص**233-240**).

(وفي تقويم الجانب المعرفي ينبغي ان يذهب التأكيد على قياس المستويات العليا- فهم- تطبيق- تحليل-تركيب- حكم، وإلا يقف فقط عند مرحلة حفظ المعلومات واستظهارها.... ويمكن الاستعانة في عملية تقويم الجانب المعرفي

بأساليب شفوية وأخرى تحريرية، وتتمثل الأساليب الشفوية في أجراء المناقشات المناسبة، كما تتمثل الأساليب التحريرية في وسائل عديدة منها اختبارات المقال والاختبارات الموضوعية) (35، ص48) وبذلك فأننا (في كل موقف اختباري نقيس عينة من الأنشطة السلوكية- الأهداف- التي نتوقع تحقيقها من خلال البرنامج التعليمي (81، ص 45).

ومن الأساليب التقويمية التي تم اعتمادها في هذا البرنامج التعليمي والتي تتوافق مع أهداف ومكونات وعناصر البرنامج التعليمي والتي تتمثل بالاتي:

- التقويم الشخصي للمتعلمين من خلال دراسة استطلاعية تم بموجبها اعتماد اختبار أولي للتفكير الناقد.
- استقصاءات ميدانية من قبل الباحث في مجالات المادة والمنهج والطالب وطرق التدريس.
- اختبار أولي للمعلومات في مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية عموما.
- التقويم المستمر للواجبات البيتية التي تعطي للمتعلمين في نهاية كل درس من دروس البرنامج التعليمي.
- التغذية الراجعة خلال مناقشة الواجبات البيتية في دروس البرنامج التعليمي.
- التقويم الناتج عن تطبيق الاختبار القبلي للتفكير الناقد.
- التقويم الذاتي والتغذية الراجعة خلال حل التمارين في كل درس من دروس تطبيقات محتوى البرنامج التعليمي.
- مؤشرات المدرس التقويمية والتغذية الراجعة خلال المناقشات الصفية والأنشطة التعليمية في البرنامج التعليمي.

- التقويم خلال الاختبارات التحصيلية التحريرية.
- التقويم النهائي متمثلا بالاختبار البعدي للتفكير الناقد لقياس مدى فعالية البرنامج ومقدار تكامل وتوافق العملية التعليمية فيه وأثر ذلك في تنمية التفكير الناقد.

8- مدة البرنامج:

تم تطبيق البرنامج التعليمي بتاريخ (5/ 10/ 1996) وانتهى التطبيق بتاريخ (5/ 4/ 1997) أي خلال فترة ستة أشهر دراسية شملت الفصل الأول والشهرين الثالث من الفصل الثاني للسنة الدراسية 1996-1997 حيث تم تدريس أربعة دروس لأفراد المجموعة التجريبية وأربعة أخرى لأفراد المجموعة الضابطة أي بمعدل ثمانية دروس للشهر الواحد لكل من المجموعتين وبذا بلغ عدد الدروس لكل من المجموعتين خلال فترة التجريب (46) درساً(*)، زمن كل درس منها (ساعتين) وتم ترتيب هذه الدروس على الشكل الآتي:

الدرس الأول: تطبيق اختبار التفكير الناقد.

الدرس الثاني: تطبيق اختبار رافن- تطبيق اختبار معلومات.

الدرس الثالث: تعريف أفراد المجموعة التجريبية بأهداف ومكونات البرنامج التعليمي.

الدرس الرابع: تعريف بعلم الجمال والفلسفة.

(*) حيث شملت دروس السادة المحاضرين وبعض الدروس الأخرى على أفراد المجموعة التجريبية فقط وإعادة تدريس أفراد المجموعة الضابطة الدرس بدلا من هذه الدروس .

الدرس الخامس: مقدمة في علم الجمال (ج 1).

الدرس السادس: مقدمة في علم الجمال (ج 2).

الدرس السابع: مفهوم الجمال لدى (أفلاطون).

الدرس الثامن: محاضرة حول (موقف الإسلام من فن التصوير).

الدرس التاسع: المادة والصورة.

الدرس العاشر: التجربة الفنية.

الدرس الحادي عشر: محاضرة حول (التذوق وأنماط التذوق الجمالي- رؤية جديدة).

الدرس الثاني عشر: الجميل والمفيد.

الدرس الثالث عشر: التجربة الجمالية.

الدرس الرابع عشر: الجمال الفني والجمال الطبيعي

الدرس الخامس عشر: الفن للفن والفن الملتزم

الدرس السادس عشر: نشاط قرائي (إثرائي)

الدرس السابع عشر: المجتمع والفرد

الدرس الثامن عشر: الفنان والحدس (برجسون)

الدرس التاسع عشر: الفنان واللاشعور

الدرس العشرون: محاضرة حول (نظرات في الفن العراقي المعاصر- مقارنة فلسفية).

الدرس الحادي والعشرون: السريالية

الدرس الثاني والعشرون: محاضرة حول (أسئلة النقد العراقي الراهن).

الدرس الثالث والعشرون: تطبيق اختبار التفكير الناقد.

9- مكان البرنامج:

*تم تطبيق البرنامج التعليمي في قاعات كلية التربية الفنية/ جامعة بابل.

10- الكلفة المادية للبرنامج:

تم بناء خطوات ومكونات البرنامج التعليمي وأعداد اختبار التفكير الناقد فيه بأقل كلفة ممكنة، بغية ان يقترب البرنامج من التطبيق الواقعي عدا بعض ما يتطلب صرف لا بد منه مثل أجور أعداد المواد التعليمية كتوفير عدد من النسخ التي تتضمن تمارين المحتوى التعليمي والنسخ التي تتضمن التمارين واستمارات اختبار التفكير الناقد واستمارات الإجابة عن هذا الاختبار وقد قام الباحث نفسه بتطبيق البرنامج التعليمي، ويصعب تحديد قيمة الكلفة النهائية للبرنامج لعدم ثبات الأسعار نظرا لمتغيرات السوق التجارية من أجور الورق والطباعة والاستنساخ(*).

11- ضبط البرنامج:

لكي يطمئن على سلامة وكفاءة البرنامج التعليمي الذي قام بإعداده فقد اتبع الأتي:

- تقديم البرنامج المقترح إلى السيد المشرف لإبداء ملاحظاته حوله (مع متابعة تطبيقاته وإجراءاته بكافة خطواته ومكوناته وأنشطته أثناء فترة التجريب).

(*) تحمل الباحث جميع كلفة متطلبات إعداد وتطبيق البرنامج التعليمي .

- تقديم البرنامج المقترح إلى عدد من الخبراء(*) المختصين أو ممن لهم علاقة

---

* تسلسل أسماء السادة الخبراء حسب الحروف الهجائية .

1- الأستاذ الدكتور أنور حسين عبد الرحمن / جامعة بغداد/ كلية التربية الثانية ـ أبن الهيثم/ قسم العلوم التربوية والنفسية .

2- الأستاذ المساعد السيد ثامر مهدي محمد/ جامعة الكوفة / كلية الآداب/ قسم الفلسفة .

3- المدرس الدكتور جبار حنون/ جامعة بابل/ كلية التربية الفنية / قسم التربية التشكيلية .

4- الأستاذ الدكتور سعد عبد الوهاب / جامعة بغداد/ كلية التربية الثانية ـ أبن الهيثم / قسم العلوم التربوية والنفسية .

5- الأستاذ طليع مصطفى مكي / جامعة بغداد/ كلية التربية الثانية ـ أبن الهيثم / قسم العلوم التربوية والنفسية .

6- الأستاذ الدكتور طارق صالح إبراهيم السامرائي / جامعة بغداد/ كلية التربية الأولى ـ أبن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية .

7- الأستاذ السيد المساعد عاصم عبد الأمير / جامعة بابل/ كلية التربية الفنية قسم التربية التشكيلية .

8- المدرس عبد السلام جودت / جامعة بابل / كلية التربية / فرع العلوم التربوية والنفسية .

9- الأستاذ المساعد الدكتور عبد الواحد عبود / جامعة بابل/ كلية التربية / فرع العلوم التربوية والنفسية .

10- الأستاذ الدكتور عبد عون عبد علي / جامعة بابل / كلية التربية الفنية / قسم التربية المسرحية .

=

بالدراسات الجمالية والفنية والنقدية- تصميم البرامج والمناهج الدراسية- الاختبارات والمقاييس- طرق التدريس والأخذ بآرائهم حول البرنامج.

12- مؤشرات عامة لها علاقة بأهداف ومكونات البرنامج التعليمي:

- تعريف الطلبة بأهداف ومكونات البرنامج التعليمي: تم تعريف الطلبة المجموعة التجريبية بأهداف ومكونات البرنامج إذ (يذهب علماء النفس إلى ان معرفة الطالب المتعلم أو الدارس المتدرب لأهداف الأعمال التي يطلب منه أداؤها أو انجازها ليست كافية فحسب، بل عليه ان يوجه انتباهه أيضا إلى الطرائق والأساليب المتبعة للوصول إلى النتائج المرغوبة) (54، ص 71).
- تعريف الطلبة بنتائج السلوك التعليمي: إذ ان معرفة الطلبة بنتائج السلوك التعليمي التي يتوصلون أليها (يعد من العمليات الهامة في نمو مفهوم موجب عن الذات في الموقف التعليمي وفي تحقيق الأهداف كذلك فأن معرفة نتائج الأداء تعتبر من مفردات الصحيح هذا بالإضافة إلى ان التقويم يساعد التلاميذ على تجنب الأخطاء في المواقف التالية مما يجعل التصحيح المستمر عملية نشطة في السلوك) (46، ص221) كما ان معرفة المتعلم بنتائج أدائه يعزز لديه الإجابات الصحيحة وتحد من الإجابات الخاطئة.
- الابتعاد عن أثارة الانفعالات خلال السير بخطوات البرنامج التعليمي إذ أنها =

11- الأستاذ الدكتور عقيل مهدي يوسف / جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة/ قسم العلوم المسرحية .

12- المدرس الدكتور فاهم حسين الطريحي / جامعة بابل/ كلية التربية / فرع العلوم التربوية والنفسية .

تثبط من تنمية التفكير الناقد لدى الطلبة وتجنب أثارة انفعالاتهم خلال الاختبارات (وانه لأفضل من ان نحدد المستوى الأنسب من العاطفة للتفكير مسبقا، وان نلاحظ الإثارة السيئة للانفعال والعاطفة الشديدة على التفكير.... ان مرحلة الحكم تحتاج ممارسة نوع هادئ من النقد وان هذا النقد يمكن اكتسابه وتحسينه باستمرار) (4، ص217- 227). ويشير أبو حطب في هذا الصدد أيضا (ان أنماط التفكير المختلفة تتأثر سلبيا بالاضطرابات الانفعالية الحادة) (4، ص94) كما ان عملية التقويم غير الموضوعي أو غير المناسب في توقيتاته في البرنامج يمكن ان تسهم سلبيا في مجال تنمية التفكير الناقد (ولهذا يجب ان تستمر عملية التقويم طوال فترة الدراسة لا في الأوقات المحددة للاختبار وإذا كان الاختبار يثير انفعالا عند المتعلم فأن ذلك يعرقل تفكيره) (35، ص 232).

- توفير الأجواء الديمقراطية المناسبة للطلبة أثناء السير بخطوات البرنامج إذ ان هذه الأجواء توفر حرية التعبير عن الآراء والأفكار وتسهم بتنمية التفكير الناقد، إذ يشير (Dewey) إلى ان (الديمقراطية أسلوب للحياة الاجتماعية والخبرة المشتركة المتبادلة بين الأفراد ومقياسا للحرية والتعدد والتنوع في المصالح والإيمان بذكاء الفرد وقدراته على التفكير الناقد)(56، ص63).

3- 3 بناء اختبار للتفكير الناقد:

من مستلزمات بناء اختبار للتفكير الناقد التعرف على طبيعة اختبارات التفكير الناقد وهي ممثلة بالاتي:

1- اختبار (Watson & Glasser)

وضع هذا الاختبار في الأصل Watson & Glasser (W–G) عـام 1952 في الولايات المتحدة الأمريكية، وقدتم وضع الاختبار لقياس خمـس قـدرات للتفكـير الناقد ممثلة بالاستنتاج وتقويم الحجج والافتراضات والاسـتنباط والتفسـير، وكـان المجموع الكلي للفقرات (99) فقرة، ومما تجدر الإشارة أليه ان كل من جابر وهنـدام قاما بتعريب الاختبار وتقنينه على البيئة المصرية عام1972 (**20**، ص**1**-7).

2- اختبار (Cornell) للتفكير الناقد

قام كل من (J.Millman & R.Ennis) بإعداد اختبـار (Cornell) للتفكـير الناقد وذلك في عام 1971 لقيـاس سـبع قـدرات ممثلـة بالافتراضـات والتعمـيمات واستنباط النتيجة والاعتماد على الملاحظة والاعتماد على السلطة والفروض وملائمة السبب وتضمن الاختبار(56) فقرة، وقام (أبو زيد) بتعريـب هـذا الاختبـار للبيئـة المصرية في عام 1988 (**6**- ص**242**).

3- اختبار محمود للتفكير الناقد

قـام بإعـداد هـذا الاختبـار (محمـود) عـام 1966 في ضـوء قـدرات اختبـار (Watson & Glasser) (W.G) للتفكير الناقد ضمن متطلبات دراسته للدكتوراه وقام بتقنينه على البيئة المصرية عام 1975وقد تألف الاختبـار مـن (6) قـدرات هـي أدراك الحقـائق والموضـوعية في أدراك أطـار العلاقـة الصـحيحة، الدقـة في فحـص الوقائع، الاستدلال، الاستنتاج ، تقـويم المناقشـات، علـما ان مجمـوع فقـرات هـذا الاختبـار (238) فقـرة (**71**، ص**1**-**29**) وفي ضـوء اختبـار (محمـود) قـام الباحـث (التكريتي) بتطبيق اختباره بعد تعديله على البيئة العراقية بعد ان قـام بحـذف مجـال (تقويم المناقشات) وحذف بعض الفقـرات لعـدم فهـم الطلبـة لهـا وعـدم مناسـبة

البعض الآخر منها للبيئة العراقية، ومن خلال التجزئة النصفية تم حساب ثبات الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة (Spearman&Brown)حيث بلغ (84، 0) وتراوح الثبات في القدرات الفرعية بين (78، 0- 86، 0) وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (100) فقرة (**17**، ص**222-242**).

4- اختبار الجنابي للتفكير الناقد

قام الباحث (الجنابي) وضمن متطلبات دراسته للدكتوراه بأعداد اختبار للتفكير الناقد عام 1992للمرحلة الجامعية في ضوء اختبار Watson & Glasser (W-G)، أي ان القدرات تمثلت بالاستنتاج وتقويم الحجج والافتراضات والاستنباط والتفسير، وقد تالف الاختبار من (102) فقرة وعن طريق أعادة الاختبار من خلال معامل ارتباط (Pearson) تم حساب ثبات الاختبار والذي بلغ (90، 0) وعن طريق التجزئة النصفية بلغ (87، 0) وتراوح الثبات في القدرات الفرعية بين (80، 0- 89، 0) (**23**، ص**169-183**).

5- اختبار السامرائي للتفكير الناقد

قام الباحث (السامرائي) وضمن متطلبات دراسته للدكتوراه بأعداد اختبار للتفكير الناقد عام 1994 وللسنة الثانية في معهد إعداد المعلمات / تكريت، معتمدا قدرات اختبار (W-G) للتفكير الناقد ممثلة ب-(الاستنتاج، تقويم الحجج معرفة الافتراضات الاستنباط، التفسير)وعن طريق معادلة (Cronbach Alpha) تم حساب معامل ثبات الاختبار حيث بلغ (81، 0) في حين تراوح الثبات للقدرات الخمسة بين (79، 0-83، 0) وقد بلغ عدد فقرات الإختبار (99) فقرة.(**38**، ص**167-182**).

6- اختبار التميمي للتفكير الناقد

قام الباحث التميمي وضمن متطلبات دراسته للدكتوراه بإعداد اختبار للتفكير الناقد عام 1995 لطلاب الصف الخامس الثانوي -الفرع الأدبي معتمدا في ذلك اختبار (W-G) للتفكير الناقد وقدراته المتمثلة ب(الاستنتاج، تقويم الحجج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير).

وعن طريق التجزئة النصفية تم حساب معامل ثبات الاختبار بعد تصحيحه بمعادلة (Spearman & Brown)، إذ بلغ ثبات الاختبار (86، 0) وتراوح الثبات للقدرات الفرعية بين (82، 0- 92، 0) وقد بلغ عدد فقرات الاختبار (120) فقرة **(19، ص159-175)**.

وبعد مراجعة الباحث لطبيعة اختبارات التفكير الناقد الأجنبية منها والعربية لم يجد ما يلائم بحثه الحالي حيث ان كل من اختبار (W-G) (1952)، (Cornell) (1971) للتفكير الناقد، تم إعدادهما وفقا والثقافة ومفردات الواقع الأمريكي وبالتالي عدم مناسبة هذه الاختبارات وطبيعة المجتمع العربي والعراقي منه.أما اختبار محمود (1966) فيتصف بالتعقيد وكثافة عدد فقراته حيث بلغت (238) فقرة وعدم ملائمته مع طبيعة البحث الحالي، في حين ان اختبار التكريتي (1993) قد اعد إلى طلبة الصف الرابع العام في مادة الأحياء وبالتالي عدم توافقه مع خصائص العينة والمادة الدراسية في البحث الحالي، أما اختبار الجنابي (1992) فيمتاز بعموميته كونه يشمل المرحلة الجامعية عموما ويتضمن مواقف بعيدة عن المناهج الدراسية للطلبة مما يجعله يختلف مع خصائص البحث الحالي، في حين ان اختبار السامرائي (1994) تم إعداده لطلبة الصف الثاني في معهد إعداد المعلمات في تدريس مادة التاريخ مما يجعله يأخذ منحى مختلفا مع توجهات البحث الحالي، وكذلك هو الحال في اختبار

التميمي (1995) فهو معد لطلبة الصف الخامس الثانوي (الأدبي) في مادة الجغرافية في حين ان البحث الحالي يتضمن مواقف ومشكلات وقضايا ومعلومات جمالية وفنية ونقدية وحياتية مثار نقاش وجدل لها علاقة وثيقة بمادة علم الجمال بشكل عام وبمفردات المنهج المقرر لطلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية - جامعة بابل، وتبعا لما سبق طرحه من الأسباب قام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد وفقا للخطوات الآتية:

1- تحديد قدرات اختبار التفكير الناقد:

ان اغلب الدراسات التي اطلع عليها الباحث تم بناء الاختبارات الخاصة بالتفكير الناقد فيها في ضوء اختبار Watson &Glasser (W-G) مثل اختبار محمود (1966) واختبار الجنابي (1992) واختبار السامرائي (1994) واختبار التميمي (1995) كون هذا الاختبار أكثر صدقا وثباتا وبالتالي أكثر شيوعا ويمتاز بسهولة استخدامه (**107- ص156**) (**93، ص1214**) (**100، ص255**).

وبعد تفحص واستقصاء طبيعة اختبارات التفكير الناقد وتعرف الباحث على كيفية إعدادها واليات تحقيق الصدق والثبات فيها، تم إعداد اختبار البحث الحالي في ضوء اختبار (Watson & Glasser) بوصفه أكثر ملائمة وصدقا وثباتا وتوافقا مع محتوى وأهداف البرنامج التعليمي في البحث الحالي واعتماد القدرات نفسها في هذا الاختبار، حيث تمتاز قدرات هذا النوع من الاختبارات بان تجعل الطالب أمام عدد من المشكلات والمواقف والقضايا والمعلومات الحياتية والفنية والجمالية المحفزة للتفكير والبحث والتقصي وتتمثل هذه القدرات ب-(الاستنتاج، تقويم الحجج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير).

2- إعداد الصيغة الأولية للاختبار:

بعد اطلاع الباحث على طبيعة اختبارات التفكير الناقد في الدراسات والأدبيات ومن خلال خبرة الباحث المتواضعة في تدريس مادة علم الجمال واطلاعه على عدد من المصادر تم إعداد (36) موقفاً اختبارياً تضم (108) فقرة وبواقع (3) فقرات لكل موقف ذات علاقة بمادة علم الجمال الدراسية ذات التخصصات الفنية والجمالية واقتران ذلك بجوانب ثقافية وتربوية وسياسية وحياتية ترتبط بقضايا الفن والنقد والجمال، وبما يحفز على إثارة القدرات العقلية النقدية لدى الطلبة وفي ضوء مفردات المقرر الدراسي لمادة علم الجمال لطلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية - جامعة بابل، كما قام الباحث بإعداد التعليمات والأمثلة التوضيحية لكل اختبار فرعي خاص بكل قدرة من قدرات التفكير الناقد.

3- صدق الاختبار:

ان كفاءة أي اختبار ما تكمن في قدرة هذا الاختبار على قياس ما وضع لأجل قياسه، واحد أنماط الصدق إنما يتمثل بالصدق الظاهري (Face Validity) من خلال ما يقره عدد من الخبراء والمختصين في مدى تمثيل فقرات الاختبار للسمة المراد قياسها (52، ص470) (66، ص125-126) وعليه تم عرض الاختبار بصيغته الأولية ومن خلال مواقفه وفقراته وأمثلته وتعليماته على مجموعة من الخبراء المختصين(*) في التربية وعلم النفس والدراسات الجمالية والنقدية لإيجاد الصدق

* تسلسل أسماء السادة الخبراء حسب الحروف الهجائية :

1- الأستاذ الدكتور أنور حسين عبد الرحمن / جامعة بغداد/ كلية التربية - أبن الهيثم/ قسم العلوم التربوية والنفسية.

=

=

2-الأستاذ المساعد الدكتور خضير مهدي عمران / جامعة بابل/ كلية التربية الفنية / قسم التربية المسرحية .

3-الأستاذ الدكتور خليل إبراهيم رسول/ جامعة بغداد/ كلية الآداب / قسم علم النفس .

4-المدرس الدكتور صبحي ناجي الجبوري / الجامعة المستنصرية / كلية المعلمين / قسم العلوم الاجتماعية .

5-الأستاذ المساعد الدكتور ضياء جعفر / جامعة بغداد/ كلية الفنون الجميلة قسم التربية الفنية .

6-الأستاذ الدكتور طارق صالح إبراهيم السامرائي / جامعة بغداد/ كلية التربية - أبن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية .

7-الأستاذ الدكتورة طاهرة عيسى الرفاعي/ جامعة بغداد/ كلية التربية أبن رشد/ قسم العلوم التربوية والنفسية.

8-الأستاذ المساعد السيد عاصم عبد الأمير / جامعة بابل/ كلية التربية الفنية / قسم التربية التشكيلية .

9-الأستاذ الدكتور عقيل مهدي يوسف/ جامعة بغداد/ كلية الفنون الجميلة/ قسم العلوم المسرحية .

10- الأستاذ الدكتور عناد غزوان/ جامعة بغداد/ كلية الآداب/ قسم اللغة العربية .

11- الأستاذ الدكتور كامل ثامر الكبيسي/ جامعة بغداد/ كلية التربية - أبن رشد / قسم العلوم التربوية والنفسية.

12- الأستاذ الدكتور محمد الياس بكر العزاوي / الجامعة المستنصرية / كلية الآداب/ قسم علم النفس .



الظاهري لمواقف الاختبار من خلال الحكم على ما يأتي:

1- مدى وضوح الأمثلة والتعليمات الخاصة بكل اختبار جزئي لكل قدرة من قدرات التفكير الناقد.

2- مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار في مدى قياسها لقدرات التفكير الناقد.

3- الحلول المقترحة والتي تعتمد كمفتاح لتصحيح فقرات الاختبار.

فضلا من ان الباحث قد عقد لقاءات فردية وجماعية مع عدد من الأساتذة المحكمين حول مناقشة مواقف وفقرات الاختبار والأمثلة والتعليمات الخاصة به ومدى صلاحيتها وملائمتها في الاختبار.

وفي ضوء ملاحظات وتوجيهات السادة الخبراء والمحكمين، قام الباحث بمعالجة وإعادة صياغة الفقرات والمواقف الآتية:

- تعديل كل من الفقرات 6، 9، 10، 25، 26، 27، 32، 63، 71، 73.

- تعديل كل من المواقف بعد الفقرات 24، 27، 96.

- تغيير كل من الفقرات 3، 19، 32، 36، 39، 57، 58.

وقد استخدم الباحث قانون مربع كاي (كا^2) معياراً لصلاحية الفقرة وملائمتها لقدرات الطلبة العقلية وقبلت الفقرة التي حصلت على مستوى دلالة لا يقل عن (05، 0) أي بنسبة (33، 83) وعند تطبيق هذا المعيار تم حذف (9) فقرات من الاختبار وبهذا يصبح الاختبار مؤلفاً من (99) فقرة موزعة على (33) موقفاً اختبارياً وبهذا الإجراء تحقق الصدق الظاهري للاختبار، الجدول (9).

الجدول (9)

قيم مربع كاي المحسوبة لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات الاختبار

فقرات الاختبار	مجموع الفقرات	عدد الموافقين	الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا² المحسوبة	كا² الجدولية بدرجة حرية 1	الدلالة الإحصائية
.18.17.15.13.8.72.1 24.23.22.21.20.19 .31.30.28.27.26.25 .41.38.37.36.34.32 .50.48.47.46.45.42 .60.59.58.57.54.51 .69.68.67.63.62.61 .76.75.74.73.72.70 .86.85.84.83.78.77 .92.91.90.89.88.87 .98.97.96.95.94.93 108.102.99	71	12	صفر	%100	12	84.3	دالة عند مستوى 05.0
.35.33.29.11.10.9.3 .55.53.49.44.43.39 106.82.71	16	11	1	91.66	8.334	3.84	دالة عند مستوى 05.0
.40.16.14.12.6.5.4 107.101.100.56.52	12	10	2	83.33	5.334	3.84	دالة عند مستوى 05.0
المجموع الكلي للفقرات	99						

4- أجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بأجراء تجربة استطلاعية لاختبار التفكير الناقد وذلك من خلال تطبيقه على عينه استطلاعية تألفت من (18) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثانية شعبة (هـ) في قسم التربية التشكيلية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل، لكي يطمئن الباحث على مقدار وضوح التعليمات والمواقف والفقرات الواردة في الاختبار والتعرف على مقدار زمن الإجابة عن الاختبار حيث تراوح بين (45-55) دقيقة، وبهذا أصبح الاختبار معدا للتطبيق على عينة التمييز بعد إجراء هذه التجربة الاستطلاعية.

5- القوة التمييزية للفقرات:

يعد استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار مؤشر على قدرة تلك الفقرة على التمييز بين مجموعات متباينة للصفة التي يقيسها الاختبار (121، ص450) ولغرض التعرف على قدرة الفقرات على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرة عالية على التفكير الناقد والذين يتمتعون بقدرة ضعيفة فيه.

طبق الباحث اختباره على عينة مؤلفة من (170) طالبا وطالبة من طلبة السنة الثالثة في كل من قسمي التربية التشكيلية والتربية المسرحية في كلية التربية الفنية جامعة بابل للعام الدراسي 1996-1997، وعينة التمييز هذه إنما تمثل العدد الكلي للطلبة في السنة الثالثة في هذين القسمين.

ويعد هذا الإجراء قام الباحث بترتيب إجابات الطلبة على اختبار التفكير الناقد بشكل تنازلي وفقا والدرجة النهائية للاختبار، ثم سحب عينتين منها بنسبة (27٪) من الطلبة ممن حصلوا على أعلى الدرجات و(27٪) من الطلبة ممن حصلوا

على الدرجات الدنيا، لان هذه النسبة تقدم لنا مجموعتين بأقصى ما يمكن من حجم وتباين (**10**، ص**115**).

لقد تم حساب القوة التمييزية لكل فقرة من خلال استخدام المعادلة التمييزية للفقرات (**36**، ص**240**) وأظهرت نتائج التحليل ان (14) فقرة قد استبعدت لان معامل تمييزها اقل من (20، 0) في حين تراوحت معاملات التمييز في الفقرات بين (20، 0– 50، 0) حيث تشير المصادر المتخصصة في مجال القياس إلى ان الفقرات التي تحصل على معامل تمييز (20، 0) فأدنى يجب إهمالها أو إعادة صياغتها إذ تتسم مثل هذه الفقرات بعدم فهمها من قبل الطلبة (**99**، ص**399**) والجدول (10) يوضح القوة التمييزية لفقرات اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية.

6– صعوبة الفقرات:

لغرض التحقق من صعوبة الفقرات الواردة في اختبار التفكير الناقد طبق الباحث المعادلة الخاصة لهذا الغرض (**104**، ص**211**) إذ تم حذف الفقرات التي صعوبتها اقل من (20، 0) وأكثر من (80، 0) لان معامل الصعوبة المقبول يقع بين (20، 0–80، 0) (**54**، ص**128-129**).

وتبعاً لذلك بقيت (81) فقرة تشكل الفقرات ألأساسية لاختبار التفكير الناقد بصورته النهائية موزعة على خمسة اختبارات فرعية حيث تم استبعاد (4) فقرات لوقوعها خارج معيار الصعوبة، الجدول (10).

الجدول (١٠)

القيمة التمييزية ومعامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية

م	القيمة التمييزية	ت	معامل الصعوبة	ت	القيمة التمييزية	ت	معامل الصعوبة	ت	القيمة التمييزية	ت	معامل الصعوبة
١	٠٫٤٤	١	٠٫٤٠	٢٩	٠٫٣٢	٢٩	٠٫٥٩	٥٧	٠٫٣٢	٥٧	٠٫٥٠
٢	٠٫٣١	٢	٠٫٧٥	٣٠	٠٫٣٣	٣٠	٠٫٧٨	٥٨	٠٫٣٧	٥٨	٠٫٢٥
٣	٠٫٣٣	٣	٠٫٢٨	٣١	٠٫٣٨	٣١	٠٫٦٣	٥٩	٠٫٣٢	٥٩	٠٫٤٤
٤	٠٫٣٤	٤	٠٫٥٦	٣٢	٠٫٣٣	٣٢	٠٫٧٥	٦٠	٠٫٣٣	٦٠	٠٫٧٨
٥	٠٫٣٣	٥	٠٫٣١	٣٣	٠٫٤٠	٣٣	٠٫٥٦	٦١	٠٫٢٥	٦١	٠٫٢١
٦	٠٫٤١	٦	٠٫٤١	٣٤	٠٫٤٤	٣٤	٠٫٣١	٦٢	٠٫١٧	٦٢	٠٫٦١
٧	٠٫٣٢	٧	٠٫٣٨	٣٥	٠٫٢٨	٣٥	٠٫٧١	٦٣	٠٫٢٥	٦٣	٠٫٥٣
٨	٠٫٣١	٨	٠٫٧١	٣٦	٠٫٣٨	٣٦	٠٫٤٤	٦٤	٠٫٣٣	٦٤	٠٫٣٨
٩	٠٫٤١	٩	٠٫٤٧	٣٧	٠٫٣١	٣٧	٠٫٤٤	٦٥	٠٫٣٠	٦٥	٠٫٦٩
١٠	٠٫٣٨	١٠	٠٫٧٢	٣٨	٠٫١٢	٣٨	٠٫١٠	٦٦	٠٫٢٨	٦٦	٠٫٣١
١١	٠٫٣٧	١١	٠٫٣١	٣٩	٠٫٤١	٣٩	٠٫٦٣	٦٧	٠٫٣٣	٦٧	٠٫٤١
١٢	٠٫٣٣	١٢	٠٫٥٣	٤٠	٠٫٤٤	٤٠	٠٫٦٩	٦٨	٠٫٣٣	٦٨	٠٫٥٦
١٣	٠٫٣٣	١٣	٠٫٣٨	٤١	٠٫١٣	٤١	٠٫٤٧	٦٩	٠٫٣١	٦٩	٠٫٧٩
١٤	٠٫٣٨	١٤	٠٫٥٠	٤٢	٠٫١٣	٤٢	٠٫٤٢	٧٠	٠٫٣١	٧٠	٠٫٦٣
١٥	٠٫٥٠	١٥	٠٫٥٠	٤٣	٠٫٣٨	٤٣	٠٫٦٩	٧١	٠٫٦٢	٧١	٠٫٤٤
١٦	٠٫٣١	١٦	٠٫٦١	٤٤	٠٫٣٣	٤٤	٠٫٤٧	٧٢	٠٫٢٥	٧٢	٠٫٦٤
١٧	٠٫٣٨	١٧	٠٫٥٠	٤٥	٠٫١١	٤٥	٠٫٥٦	٧٣	٠٫٦٢	٧٣	٠٫٦٨
١٨	٠٫٤٤	١٨	٠٫٣٤	٤٦	٠٫٢٢	٤٦	٠٫٣٨	٧٤	٠٫٣١	٧٤	٠٫٥٠
١٩	٠٫٣٣	١٩	٠٫٧٦	٤٧	٠٫٣٨	٤٧	٠٫٦٣	٧٥	٠٫٣٧	٧٥	٠٫٣٤
٢٠	٠٫٣٤	٢٠	٠٫٣٨	٤٨	٠٫٢٥	٤٨	٠٫٦٣	٧٦	٠٫٥٠	٧٦	٠٫٤٤
٢١	٠٫٣١	٢١	٠٫٥٣	٤٩	٠٫٢٥	٤٩	٠٫٥٠	٧٧	٠٫٣٧	٧٧	٠٫٥٣
٢٢	٠٫٣٥	٢٢	٠٫٥٠	٥٠	٠٫١٤	٥٠	٠٫٧٢	٧٨	٠٫٣٠	٧٨	٠٫٣٠
٢٣	٠٫٣٣	٢٣	٠٫٤٧	٥١	٠٫٢٢	٥١	٠٫١٤	٧٩	٠٫٣١	٧٩	٠٫٦٩
٢٤	٠٫٣٤	٢٤	٠٫٧٥	٥٢	٠٫٢١	٥٢	٠٫٧١	٨٠	٠٫٢٣	٨٠	٠٫٧٨
٢٥	٠٫٣٧	٢٥	٠٫٥٩	٥٣	٠٫٣١	٥٣	٠٫٦٤	٨١	٠٫٢٥	٨١	٠٫٦٣
٢٦	٠٫٣٥	٢٦	٠٫٧٥	٥٤	٠٫٢٢	٥٤	٠٫٦٣				
٢٧	٠٫٣١	٢٧	٠٫٥٦	٥٥	٠٫٣٤	٥٥	٠٫٢٤				
٢٨	٠٫٣١	٢٨	٠٫٦٩	٥٦	٠٫٥٠	٥٦	٠٫٥١				

7- ثبات الاختبار:

بغية الاعتماد على اختبار التفكير الناقد يجب ان يتصف هذا الاختبار بالثبات، أي ان يعطي النتائج نفسها إذا ما أعيد تطبيقه على أفراد العينة الأساسية أنفسهم مرات متتالية (**58**، ص**561**).

لقد اعتمد الباحث طريقة أعادة الاختبار (test-Re-test) في ثبات اختبار التفكير الناقد على عينة بلغت (32) طالبا وطالبة، وقد اختيرت هذه العينة عشوائيا من طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني حوالي (18) يوما، وهذه مدة مناسبة حيث ان (المدة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني يجب ان لا تتجاوز الأسبوعين أو الثلاثة أسابيع **(88، ص 85)**.

وباستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) توصل الباحث إلى ان ثبات اختبار التفكير الناقد قد بلغ (81، 0) وقد بلغ ثبات الاختبار في مجال القدرات الخمس (الاستنتاج 79، 0) (تقويم الحجج 83، 0)، (معرفة الافتراضات 82، 0)، (الاستنباط 84، 0) (التفسير 76، 0).

8- اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية:

بعد الإجراءات والتطبيقات التي قام بها الباحث في مجال اختبار التفكير الناقد فقد تالف الاختبار بصيغته النهائية(*) من خمسة مجالات لقياس القدرات العقلية النقدية ممثلة بـ (الاستنتاج، تقويم الحجج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، التفسير)

(*) انظر الملحق (3) .

وقد شكلت عدد المواقف فيه (27) موقفاً تضم (81) فقرة كل موقف منها يتكون من ثلاث فقرات، الجدول (11).

الجدول (11)

عدد المواقف والفقرات موزعة حسب القدرات

ت	القدرات	عدد المواقف	الفقرات	
			العدد	التسلسل
1-	الاستنتاج	6	18	18-1
2-	تقويم الحجج	8	24	42-19
3-	معرفة الافتراضات	3	9	51-43
4-	الاستنباط	3	9	60-52
5-	التفسير	7	21	81-61
المجموع		27	81	

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- مربع كاي (k^2)(Chi-squara) لقياس دلالة الفروق عند تقدير الصدق الظاهري لفقرات اختبار التفكير الناقد لمعرفة صلاحية كل فقرة **(13، ص293)**.

2- معادلة صعوبة الفقرة (item Difficlty) للتحقيق من مدى صعوبة فقرات الاختبار **(104، ص211)**.

3- معادلة تمييز الفقرة (item Discrimination) لإيجاد القوة التمييزية لفقرات الاختبار **(36، ص240)**.

4- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لحساب معامل الثبات بطريقة أعادة الاختبار (13، ص183).

5- تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) لاختبار دلالة الفروق بين المجموعات عند أجراء التكافؤ بينهما في متغيرات العمر الزمني والذكاء واختبار مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية والتحصيل العام والتفكير الناقد (56، ص340).

6- الاختبار التائي (t-test) في حساب اختبار فرضية البحث. (13، ص260).

الفصل الرابع

الفصل الرابع

1-4 عرض النتائج ومناقشتها

2-4 الاستنتاجات

3-4 التوصيات

4-4 المقترحات

الفصل الرابع

4-1 عرض النتائج ومناقشتها

في هذا الفصل عرض للنتائج التي توصل إليها الباحث وتحليلها وفقاً للهدفين التي ترم الدراسة الحالية إلى تحقيقهما:

أولا: بناء برنامج تعليمي في مادة علم الجمال لدى طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية- جامعة بابل.

ثانيا: تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى أفراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة علم الجمال من خلال البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس مادة علم الجمال بالطريقة الاعتيادية.

الهدف الأول:

تم بناء البرنامج التعليمي اعتمادا على النظرية العاملية للعالم الأمريكي المعاصر (Guilford) وممن اشتغلوا على منهجه بالإفادة من الطروحات النظرية والتجريبية لعدد من العلماء والتربويين والنقاد وبما يوفق بين بناء البرنامج التعليمي وسمات التفكير الناقد وخصوصية مادة علم الجمال ومن خلال اطلاع الباحث على النماذج البصرية الخاصة ببناء وتصميم البرامج التعليمية وبالإفادة من الدراسات السابقة التي لها علاقة ببناء وتصميم البرامج والأنظمة التعليمية وبطرق وأساليب تنمية التفكير الناقد وفقا والأسس والاتجاهات الحديثة المعتمدة في بناء البرامج التعليمية تبعا للإجراءات التطبيقية والموضوعية المتبعة في هذا الاتجاه (**راجع الفصل الثالث ص58-92**) وقد تألف البرنامج من جزئيين، الأول منها الجزء العملي ممثلا بالدروس التعليمية التي تم تدريسها لإفراد المجموعة التجريبية - ملحق(4) أما

الجـزء الآخـر فتمثـل بـالمحتوى النظـري المرجعـي لإفـراد المجموعـة التجريبيـة – ملحق(5).

الهدف الثاني:

لأجل تحقيق الهدف الثاني وفرضيته التي تنص:

لا توجد فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (05، 0) في مجـال تنمية التفكير الناقد في مادة علم الجمال بين إفراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة علـم الجمال من خلال البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس مادة علم الجمال بالطريقة الاعتيادية.

وللتحقيق من صحة هذه الفرضية تم إيجاد المتوسط الحسابي والتبـاين وقيمـة (ت) المحسوبة بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضـابطة باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين الجدول (12).

الجدول (12)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (ت) المحسوبة لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	المتوسط	التباين	قيمة (ت) المحسوبة	القيمة الجدولية عند مستوى 05، 0	درجات الحرية
التجريبية	55 ،02	76 ،7	3 ،839	2 ،000	67
الضابطة	46 ،4	97 ،04			

حيث يتضح من الجدول (12) ان قيمة (ت) المحسوبة تساوي (839، 3) أي أكبر من قيمتها الجدولية باحتمالية (975، 0) وعند مستوى (05، 0) والبالغة (000، 2) بدرجة حرية (67) لذا يعد الفرق بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي ذو دلالة إحصائية ولمصلحة المجموعة التجريبية، وعليه ترفض الفرضية التي تقضي بعدم وجود فروق بينهما، وهذا يدل على ان طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة علم الجمال بواسطة البرنامج التعليمي قد أحرزوا تقدما في مجال نمو التفكير الناقد مقارنة بطلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا مادة علم الجمال بالطريقة الاعتيادية.

يتضح مما تقدم من خلال ما كشفته الوسائل الإحصائية تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة، وهذه النتيجة مطابقة مع نتائج الدراسات السابقة سواء التي اعتمدت برامج تعليمية في نمو قدرات معينة، حيث أكدت نتائجها فاعلية هذه البرامج والأنظمة التعليمية من خلال تفوق مجاميعها التجريبية على مجاميعها الضابطة كما هو الحال في دراسة السعدي (1982) دراسة لفته (1995) ودراسة حسين (1995) ودراسة المعاضيدي (1995) ودراسة البياتي (1996) كما تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة التي اعتمدت طرق وأساليب معينة في تنمية القدرة على التفكير الناقد قياسا بالطرق الاعتيادية حيث أكدت فاعلية هذه الطرق والأساليب في تنمية القدرة على التفكير الناقد لصالح مجاميعها التجريبية التي اعتمدت مثل هذه الطرق والأساليب كما هو الحال في دراسة Glasser (1941) دراسة Price (1967) ودراسة Ray (1979) ودراسة Greenblatt (1979) ودراسة Oliver & Baker (1982) ودراسة محمود (1966) ودراسة الخراشي (1984) ودراسة التكريتي (1993) ودراسة السامرائي (1994) ودراسة التميمي (1995).

ان نتيجة البحث الحالي التي تشير إلى تفـوق أفـراد المجموعـة التجريبيـة ممـن درسوا مادة علم الجمال من خلال البرنامج التعليمي على أفراد المجموعـة الضـابطة ممن درسوا مادة علم الجمال بالطريقة الاعتياديـة، إنـما تـدلل عـلى فاعليـة البرنـامج التعليمي في تنمية القدرات العقلية النقدية ممثلة بالتفكير الناقد في مادة علم الجمال.. في صياغة الأهداف وإعداد المحتوى بصورته الجديدة وأنماط الأنشطة التعليمية فيـه وطرق التدريس وتقنياته وأساليب التقـويم والتغذيـة الراجعـة فيـه ومواءمـة هـذه العناصر والمكونات مع سمات التفكير الناقد وخصوصية مادة علم الجمال.

2-4 الاستنتاجات:

فاعلية البرنامج التعليمي الحالي في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى طلبـة السنة الثانية في كلية التربيـة الفنيـة/ جامعـة بابـل شـأنه شـأن الـبرامج والأسـاليب والطرق الحديثة الأخـرى بشـكل عـام وفاعليتهـا في تنميـة الاتجاهـات والقـدرات والمهارات والتحصيل الدراسي لدى الطلبة قياسا بالطرق والأساليب التقليديـة كـما هو في نتائج الدراسات السابقة التي استعرضها الباحث في بحثه الحالي.

3-4 التوصيات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يوصي الباحث بما يأتي:

1- الإفادة من البرنامج التعليمي الحالي في تدريس مـادة علـم الجـمال لطلبـة السنة الثانية في كلية التربية الفنية/ جامعة بابل لفاعليـة البرنـامج في تنميـة القدرة على التفكير الناقد ولاقترانه بالقدرات العقلية العليـا لـدى الطلبـة واثر ذلك في قدراتهم العقلية النقدية وتحصيلهم الدراسي في هذه المادة.

2- إمكانية اعتماد البرنامج التعليمي الحالي في تدريس مادة علم الجمال في كليات الفنون الجميلة الأخرى.

3- الإفادة من اختبار التفكير الناقد في البحث الحالي وتوظيفه في دراسات فنية وجمالية ونقدية أخرى وفي مجالات اختبارات القبول.

4-4 المقترحات:

يقترح الباحث القيام بالدراسات الآتية:

1- دراسات وبرامج تسهم في استقصاء وإيجاد العلاقة بين التفكير الناقد وأنماط التفكير الأخرى لدى طلبة كليات ومعاهد الفنون الجميلة في مواد دراسية فنية وجمالية.

2- دراسات للتقصي والكشف عن الأساليب والطرق الدراسية التي تسهم في تنمية التفكير الناقد مثل الاستكشاف الموجه، العصف الذهني، الأسلوب المركب في التدريس، الأسئلة ذات المستوى العالي والواطئ... لدى طلبة كليات ومعاهد الفنون الجميلة في مواد دراسية فنية وجمالية.

3- دراسات تهدف الكشف عن العوامل التي تسهم في تنمية التفكير الناقد والعوامل المعيقة لهذا التفكير لدى طلبة كليات ومعاهد الفنون الجميلة في مواد دراسية فنية وجمالية.

ملاحق البحث

ملحق (١)

درجات افراد المجموعة التجريبية في كل من الاختبار القبلي للتفكير الناقد ، اختبار رافن ، اختبار المعلومات في مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية ، التحصيل العام للسنة الاولى ، العمر ، الاختبار البعدي للتفكير الناقـد

م	الاختبار القبلي للتفكير الناقـد	اختبـار رافـن	اختبار المعلومات في مادة علم الجمـال والجوانب الفنيـة والجمالية	التحصيل العام للسنة الاولى	العمـر بالاشهر	الاختبار البعـدي للتفكير الناقـد
١	٣٦	٣٩	٤٢	٦١	٢٤٦	٥١
٢	٣١	٣١	٢٧	٦٤	٢٣٨	٤٥
٣	٥٨	٢٨	٤٤	٦٩	٢٠٢	٧٤
٤	٤٠	٤٠	٥٢	٥٩	٢٥٦	٥٢
٥	٦٥	٤٢	٦١	٧٥	٢٤٠	٧٤
٦	٣٠	٣٢	١٨	٧٩	٢٢٩	٤٤
٧	٤٢	٢٩	٤٠	٧١	٢٣٤	٤٦
٨	٤١	٢١	٣٩	٧٤	٢٢٤	٦٦
٩	٣٦	٤١	٦٤	٦٣	٢٥٣	٤٨
١٠	٥٧	٤٩	٥٣	٥٦	٢٦٢	٦٨
١١	٣٢	١٨	٧٥	٧٨	٢٤٠	٤٥
١٢	٣٣	٣٦	٤٠	٦٥	٢٤٨	٥٠
١٣	٤٦	٤٢	٥٠	٧٠	٢٢٦	٦١
[illegible]	٥٣	٢٩	١٧	٧١	٢٠٩	٥٤
[illegible]	٥٦	٤٧	٤٩	٧١	٢٦١	٦٦
[illegible]	[illegible]	[illegible]	٥٢	٦٦	٢٢٨	٥٦
[illegible]	[illegible]	[illegible]	٢١	٧٠	٢٢٢	٤٧
[illegible]	[illegible]	[illegible]	٢٨	٦٤	٢٤٠	٥٨
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٦٢	٢٣٨	٤٩
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٥٢	٢٥٠	٦٢
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٦٤	٢٤٩	٤٧
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٦٣	٢٣٤	٦٢
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٢٣٢	٥١
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٦٦	٢٢١	٣٨
[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	٤١

[illegible]	[illegible]	[illegible]	٣٦	٩٣	٢١٨	٤٧
[illegible]	[illegible]	٤٧	٣٢	٦٨	٢٣٠	٣٩
[illegible]	[illegible]	٥٣	٤٧	٦٤	٢٦١	٥٢
[illegible]	[illegible]	٣٨	٣٦	٧١	٢٣٠	٣٩
٢٢	٤٧	١٩	٣٤	٦٦	٢٦٦	٤٦
٢٣	٤٣	٣٥	١٩	٦١	٢٦٠	٤٣
٢٤	٤٤	٤٧	٥٢	٦٥	٢٥٣	٥٢
٢٥	٢٨	٣٦	٦٢	٦٠	٢٥٢	٣٢
٢٦	٤٤	٤٠	٥٢	٧٦	٢٣٨	٤٥
٢٧	٥٩	٤٦	٣٩	٧٣	٢٥٤	٥٣
٢٨	٣١	٣٧	٢٥	٦٩	٢١٠	٣٣
٢٩	٤٣	٤١	٤٣	٦٦	٢٣٧	٤٤
٣٠	٤١	٤٨	٥١	٦٤	٢٣٥	٤٦
٣١	٣٦	٤٩	٣٢	٥٩	٢٥٩	٤١
٣٢	٣٤	٢١	٢٥	٥٩	٢٥٥	٣٨
٣٣	٥٣	٣٩	٦٢	٧٠	٢٤٣	٥٣
٣٤	٣٦	٤٦	٤٧	٦٥	٢٣٥	٤١
٣٥	٥٣	٤٣	١٩	٦٦	٢٥٥٠	٥٤
مجـموع	١٤٤٣	١٤٤٨	١٢٠٤	٢٢٦١	٨٥٧٩	١٦٢٤
المتوسط	٤٢,٦٥	٤١,٣٧	٣٠,٨٢	٥٧,٤٦	٢٤٥,١١	٤٦,٤

الملحق (3)

اختبار التفكير الناقد بصيغته النهائية

عزيزتي الطالبة.. عزيزي الطالب

بين يديك هذا الاختبار الذي يضم بعض المواقف والفقرات التي صممت لتقيس بعض قدراتك العقلية وتكشف عن قابليتك في التحليل والتقويم.. والفقرات موزعة على خمس مجالات، يرجى الإجابة عنها بدقة واهتمام خدمة للبحث العلمي للتعرف على مستواك في هذا الجانب من التفكير والذي يعد ذا أهمية بالغة في حياتنا، وأرجو ملاحظة التعليمات الآتية:

التعليمات

1- أقرأ التعليمات الخاصة بكل مجال من مجالات الاختبار الخمسة وكذلك المثال التوضيحي

لطريقة الإجابة.

2- لا تضع أية أشارة على أوراق هذا الاختبار والإجابة تكون على ورقة الإجابة المرفقة بالاختبار.

3- رغبت في تغيير أجابتك، فتأكد انك قد محوت أجابتك السابقة تماما.

4- تقلب هذه الصفحة حتى يطلب منك ذلك.

5- جابة بقلم الرصاص فقط.

مع تحياتي وتقديري

الباحث

الاختبار الأول: الاستنتاج

الاستنتاج هو القدرة على استخلاص نتيجة من عدة مقدمات أو حقائق أو آراء أو بيانات في المجالات الجمالية، فمثلا يستنتج مدرس مادة الإنشاء التصويري ان احد طلبته سوف يقيم معارض شخصية مهمة في المستقبل ورغبته في عرض أعماله في ضوء ما يقدمه من نتاجات فنية ناجحة كماً ونوعاً.

يتكون هذا الاختبار من عدة مواقف كل موقف منها يتضمن عبارة تشمل معلومات ومقدمات وحقائق وبيانات كالتي نجدها في الكتب والصحف والمجلات وغيرها، وما عليك إلا ان تعتبر كل ما هو موجود في هذه العبارات صحيح، والمطلوب قراءة هذه العبارات جيدا ثم مناقشة الاستنتاجات التي تليها وان تحدد صحة أو خطأ كل استنتاج وتسجيله في ورقة الإجابة وكالاتي:

1- ضع علامة (×) تحت الحرف (ص) إذ كنت تعتقد ان الاستنتاج صحيح تماما، أي انه يترتب ويتفق تماما مع الآراء أو المعلومات التي وردت في العبارة.

2- ضع علامة (×) تحت الحرفين (ب ن) في ورقة الإجابة إذا وجدت ان المعلومات الواردة في العبارة لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج أو خطئه.

3- ضع علامة (×) على الحرف (خ) في ورقة الإجابة إذا وجدت ان الاستنتاج خاطئ في ضوء المعلومات الواردة في العبارة، أي ان الاستنتاج يتناقض مع المعلومات المعطاة.

ملاحظة

- قد يكون هناك أكثر من استنتاج (صحيح) وقد يكون هناك أكثر من استنتاج (خاطئ) وقد تجد أكثر من استنتاج (بيانات ناقصة) المطلوب منك ان تحكم على كل استنتاج بحد ذاته.

- عليك ان تعد كل ما موجود في العبارة صحيحا بغض النظر عن معلوماتك أو رأيك وان تتعامل مع العبارة على هذا الأساس.

مثال: خلال المناسبات الوطنية وبتوجيه من وزارة الثقافة تدعو اللجنة المسؤولة عن إقامة المعارض الفنانين التشكيليين إلى تقديم أعمالهم الفنية إلى مركز بغداد للفنون بما يسهم في التعبير عن المناسبات الوطنية دون تحديد أساليب واتجاهات أو أي شروط تحد من عمل الفنان.

	ص	ب ن	خ
1- ليس مهما لدى المسؤولين عن إقامة المعارض الفنية طريقة التعبير من أساليب واتجاهات فنية.			×
2- يرى المسؤولون في الدولة ان الفن عملية أبداع والتزام وتعبير صادق ومن الضروري منح الفنانين حرية التعبير وفقا وأساليبهم واتجاهاتهم وطبيعة المواضيع التي يرتؤنها.	×		
3- يسارع أكثر من نصف الفنانين التشكيليين العراقيين للمشاركة في هذه المعارض الفنية		×	

في المثال السابق نجد ان الاستنتاج الأول هو (خ) وذلك لعدم توافق هذا الاستنتاج مع طبيعة فحوى العبارة، فالمسؤولون عادة عند إقامة المعارض الفنية يهمهم وتعنيهم الأساليب والاتجاهات الفنية ولكنهم لم يحددوها في قوالب معينة.

ويترتب الاستنتاج الثاني بالضرورة على الحقائق والمعلومات المعطاة لذا فهو صحيح (ص) تماما، إذ ان سياقات إقامة هذه المعارض يكون بتوجيه وتعليمات ودعم السادة المسؤولين في الدولة وهم يؤمنون بضرورة منح حرية التعبير في عملية الفن والإبداع

وتم وضع علامة (x) تحت (ب ن) في الاستنتاج الثالث لان المعلومات المتوافرة في العبارة لا تشير إلى عدد المشاركين أو الأعمال المشاركة في هذه المعارض من العدد الكلي للفنانين عموما فالمعلومات المتوافرة لا تسمح لنا ان نستنتج صحة أو خطأ هذا الاستنتاج اذ ان بياناته ناقصة.

في المواقف التالية قد يكون أكثر من استنتاج صحيح (ص) لترتبه على المعلومات المعطاة أو قد يكون خاطئا أو لا تكون هناك بيانات كافية (ب ن) تدعمه، ومعنى هذا عليك ان تنظر إلى كل استنتاج في حد ذاته.

- تسمح طبيعة المناخ الفني والثقافي في العراق باستضافة عدد من المعارض التشكيلية ذات الطبيعة العالمية.

1- تعد هذه المعارض الفنية فرصة يتجاوز الفنانون التشكيليون العراقيين من خلالها أساليبهم واتجاهاتهم الفنية.

2- تسمح طبيعة وعي المثقفين والفنانين والمتذوقين من الجمهور بإنجاح مثل هذه المعارض.

3- سوف تحقق هذه المعارض إقبال أكثر من 75٪ من متذوقي الفنون التشكيلية من الجمهور.

- استطاع الفنان (جواد سليم) ان يستلهم الفنون الإسلامية ويعتمد صور ورموز التراث الحضاري ومعالم الحياة الشعبية موظفا إياها وفق رؤية معاصرة في أعماله الفنية.

4- يعتقد (جواد سليم) ان الفن عملية تقليد للماضي.

5- وعي الفنان (جواد سليم)، بالقيم الجمالية والفكرية والثقافية لمعالم التراث الحضاري والشعبي دفعه إلى تقليد هذه المعالم.

6- استلهم (جواد سليم) صور ورموز معالم التراث الحضاري والشعبي بنسبة 90٪ من أعماله الفنية.

- الأفراد الأكثر تأملا ومشاركة وبالتالي تذوقا لفنون معينة، هم عادة أكثر ثقافة فنية وتربية جمالية وخبرات واستعدادا لنمو الذوق الجمالي لديهم نحو فنون معينة.

7- إذا ما وسع الشخص مطالعته الفنية فأن ذلك يرفع من الذوق الجمالي لديه نحو فنون معينة.

8- يمكن تنمية الذوق الجمالي خلال فترة وجيزة لدى الأفراد غير مهيئين لتذوق فنون معينة من خلال اشتراكهم بدورات تدريبية مركزة لتنمية الذوق الجمالي.

9- عملية تثقيف الأفراد فنيا والعمل على تنمية الذوق الجمالي لديهم يكون له أثره الايجابي الواضح في مجال تنمية ذوقهم الجمالي نحو فنون معينة وان لم يكن هناك استعداد من قبل الأفراد أنفسهم.

- تبدو لغة السرد الأدبي أحيانا عاجزة عن التعبير عن جميع التداعيات والصور والمشاعر ويتم التعبير أحيانا من خلال وسائط أخرى من تصوير ورقص وموسيقى..

10- عندما نعبر أحيانا عن الأشياء من خلال فنون أخرى غير فنون الأدب، قد ننتج فنا أكثر تأثيرا وقيمة فنية من لغة الأدب السردي نفسها.

11- التعبير في الأعمال الفنية التشكيلية أكثر تأثير في المتلقي من التعبير في لغة الأدب السردي.

12- التعبير عن الأشياء من خلال فنون أخرى غير لغة السرد الأدبي يضعف فهمنا لتلك الأشياء.

- يشير احد النقاد إلى ان الإطارات الرديئة وخلفيات الأعمال الفنية غير المنسقة وتداخل الضوضاء ومجموع عوامل تخلق حاجزا من نوع ما بين المشاهد والعمل الفني أثناء زيارة المعارض الفنية.

13- لكي نتذوق الأعمال الفنية فأن ذلك يتطلب أجواء خاصة ومناسبة.

14- العمل الفني الجيد يفرض نفسه بالدرجة ذاتها على المشاهد رغم الضوضاء والإضاءة الرديئة في مجال تذوق المشاهد.

15- عندما يركز المشاهد انتباهه وتأمله نحو العمل الفني فقط، فان ذلك يجعل المشاهد في السياق السليم لعملية التذوق الفني.

- ان دراسة الفن في المجتمعات البدائية تبين لنا ارتباط الفنون الجميلة بالنشاطات العملية وذات الاستعمالات اليومية لدى الإنسان منذ أقدم العصور.

16- تقرن الفنون عموما لدى الإنسان البدائي بمقدار تمتعه الجمالي بها ومنفعته اليومية بها.

17- اعتمد الإنسان البدائي الأشياء للاستخدام اليومي مما افرز نتاجات خالية من القيم الجمالية.

18- مارس الإنسان البدائي الأشياء الجمالية لذاتها، فقد وجدت رسوماته في داخل عدد من الكهوف.

الاختبار الثاني: تقويم الحجج

عند مشاركتك في مناقشات حول قضايا مثيرة للجدل والخلاف في مجالات مادة علم الجمال يفترض بك ان تكون قادرا على التمييز بين الحجة القوية والحجة الضعيفة المتصلة بالقضية موضوع النقاش، والحكم على قوة الحجة أو ضعفها ينبى

على أساسين الأول هو اتصال الحجة اتصالا مباشرا بالسؤال المطروح والثاني وزن الحجة وأهميتها، فالحجج القوية تكون مهمة وصحيحة ومتصلة بالسؤال، وقد تكون الحجج الضعيفة أما غير متصلة بصورة مباشرة بالسؤال حتى وان كانت لها أهمية كبيرة، أو ان تكون ضعيفة الأهمية وتتصل بجوانب ثانوية من السؤال.

وفي هذا الاختبار تجد سلسلة من المواقف يلي كل منها ثلاث حجج ومشكلتك ان تحدد ما إذا كانت الحجة قوية أو ضعيفة وطريقة الإجابة بوضع (×) في المكان الذي يقع تحت كلمة (قوية) إذا وجدتها كذلك، وتدون الإجابات على ورقة الإجابة وأمام رقم كل حجة.. وعند تقويمك للحجة احكم عليها في حد ذاتها ولا تدع الحجج المضادة تؤثر عليك، وقد تكون جميع الحجج في بعض المواقف قوية، وقد تكون جميعها في البعض الآخر ضعيفة أو ان تجد واحد ضعيفة وآخر قوية وهكذا..

مثال: ينتهي (مونرو) إلى القول.. بان كل محاولة يراد بها تعريف الفن لابد ان تضعنا في نهاية الأمر وجها لوجه أمام العمل الفني، هل تعتقد برأي كهذا؟

قوية	ضعيفة
نعم: العمل الفني كيان حسي- جمالي يشكل أساساً مهما في التجارب الجمالية.	×
(هذه الحجة قوية فهي تتصل بالسؤال المطروح وذات أهمية فهي توضح قيمة وضرورة العمل الفنى)	
كلا: يمكن تجاوز العمل الفني واعتماد شخصية الفنان عند تعريف وتحليل مفهوم الفن.	×
(هذه الحجة ضعيفة حيث إنها تقلل من أهمية العمل الفني، ولا تتصل وتتفق مع الرأي المطروح).	

نعم: العمل الفني احد المصادر الأساسية في التجربة الجمالية التي تقوم على أساس الفنان والعمل الفني والتذوق.

×

(هذه الحجة قوية هي الأخرى حيث تؤكد قيمة وأهمية العمل الفني بما يتفق مع الرأي المطروح).

- هناك رأي يقول ان جميع اللوحات الفنية القديمة هي إعمال فنية خالدة وذات قيمة جمالية عالية الحساسية إذا ما قورنت باللوحات الفنية الحديثة، هل تعتقد ذلك؟

19- نعم: تعد جميع اللوحات الفنية القديمة أعمالا أكثر قيمة جمالية من اللوحات الفنية الحديثة، فاغلب موضوعاتها واقعية.

20- نعم: ان عدم فهمنا للكثير من اللوحات الفنية الحديثة يمنحنا الحق ان نعطي قيمة جمالية أكثر للوحات الفنية القديمة.

21- نعم: ان اللوحات الفنية القديمة تحتوي موضوعات فنية يمكن ان نتذوقها من حيث ان الكثير من اللوحات الفنية الحديثة تفتقر غالى مثل هذه الموضوعات.

- يقول احدهم كان على السرياليين ان يتجاوزوا صور ورموز اللاشعور.. كمصدر أساسي في أعمالهم الفنية.. ما رأيك بذلك؟

22- كلا: كان على السرياليين اعتماد الصور والرموز اللاشعورية وعلاقتها المعقولة.

23- كلا: يعد اللاشعور عند السرياليين مصدرا أساسيا فهو خزين لطاقة لم تتحرر من صور ورموز يتم اعتمادها لغرض أثارة الدهشة والاستغراب.

24- نعم: يمكن للسرياليين ان يكونوا واقعيين، يتجهوا للواقع بعيدا عن متاهات اللاشعور.

- يشير احد النقاد إلى إمكانية تصنيف الفنون على أساس العنصر- المادي...ما رأيك بذلك؟

25- نعم: تشكل المادة عنصرا مهما يمكن من خلاله تقسيم الفنون وتصنيفها بدلا من تشتتها وتعددها.

26- نعم: يمكن تصنيف الفنون على أساس العنصر المادي فيها حيث يمكن ان يقوم كل من فن النحت والعمارة والفخار على مادة الطين.

27- نعم: يمكن تصنيف الفنون على أساس العنصر المادي فيها، ولهذا العنصر- أهميته حيث يقوم كل من الإدراك الحسي والمعالجة الفنية على العنصر المادي في العمل الفني.

-تشير احد المجالات إلى ازدحام قاعات عرض الفن التشكيلي الحديث في احد العواصم الأوربية، هل تعتقد ان ازدحام الجمهور على هذه القاعات مؤشر على تذوقهم الفن الحديث؟

28- نعم: ازدحام الجمهور على قاعات الفن الحديث يعكس تأمل ومشاركة الجمهور لنتاجات الفن الحديث.

29- كلا: يزدحم الجمهور عادة على قاعات الفن الحديث سعيا منهم وراء كل ما هو مدهش وغريب.

30- نعم: يعد الفن الحديث أكثر توافقا مع الذائقة الجمالية للإنسان المعاصر.

- أشار احد النقاد خلال نقاش فني إلى إمكانية ان يتجاوز الروائي العنصر- التعبيري عند شروعه بكتابة رواية ما.. هل تعتقد ذلك؟

31- كلا: فالتعبير من العناصر اللازمة للعمل الروائي.

32- كلا: عندما تفقد الرواية عنصر التعبير فيها تفقد طبيعتها الإنسانية.

33- نعم: يمكن للروائي ان يتجاوز العنصر التعبيري متوخيا الجانب الجمالي للغة الأدب السردي.

- يحاول النحاتون كافة من توظيف موادهم مع الأغراض التعبيرية لأعمالهم النحتية بالرغم من ان البعض منهم يتعامل مع مواد قاسية وصعبة التشكيل.

34- كلا: فليس مهما ما تمنحه المادة من معنى، بل المهم كيفية معالجة المادة التي يستخدمها النحات.

35- نعم: فالمادة يجب ان تتشكل وتعبر عن العمل الفني.

36- نعم: فالعمل النحتي يكتسب شكله ومعناه عندما تتدخل فيه إرادة النحات والطبيعة معا.

- لقد تعدد تعريفات ومعاني الفن بين النقاد والفلاسفة وعلماء الجمال والفنانين حتى لا نكاد نلمس ثوابت واتفاق ما حول تعريف الفن.

37- نعم: تمتاز المصطلحات في الدراسات الإنسانية إلى حد ما بصعوبة الاتفاق على محدداتها ودلالاتها.

38- نعم: يحاول كل من الفلاسفة وعلماء الجمال والنقاد والفنانين ان يضع تعريفا يتفق مع نظريته الجمالية الخاصة.

39- كلا: يجب ان يكون هناك اتفاق بين فلاسفة وعلماء الجمال والنقاد والفنانين حول تعريف ومعنى الفن.

- يقول احد علماء الجمال: يقوم العمل الفني على محاورة أساسية تعتمد المادة

والشكل والتعبير، ولكن بعض الفنانين يعتقدون ان العمل الفني يقوم على المادة والتعبير معا.. ما رأيك بذلك؟

40- نعم: فليس مهما ان تتشكل المادة فنيا، المهم ان تكون المادة معبرة.

41- نعم: من الضروري جدا ان لم يكن من اللازم ان يصدر الفنان آراء وأحكام جمالية حول أعماله الفنية كي نفهم هذه الأعمال.

42- نعم: ان أهل مكة اعرف بشعابها، والفنان اقدر على فهم وتحليل عمله، إذن العمل الفني يقوم على المادة والتعبير معا.

الاختبار الثالث: معرفة الافتراضات:

الافتراض والمسلّمة فكرة نثق بصحتها ونسلم بها، كأساس في مناقشة أو حل مشكلة معينة، مثلا عندما يقول الفنان ما (بأني سوف أقيم معرضاً شخصياً بعد أسبوعين) فهو يمكن ان يفترض بامتلاكه الإمكانيات اللازمة لإقامة المعرض، وكذلك يمكننا ان نفترض بأنه لديه الأعمال الفنية اللازمة لإقامة المعرض وما شابة ذلك، ان هذه الافتراضات تكون مقبولة في ضوء عبارة الفنان أعلاه.

فيما يأتي عدد من العبارات ويتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة والمطلوب منك تحديد فيما لو كان الافتراض مسلما به في ضوء محتوى العبارة أي انك تجد ان الافتراض وارد في ضوء ما جاء بالعبارة، وفي هذه الحالة المطلوب منك ان تضع علامة (×) تحت كلمة (الافتراض وارد) في المكان المناسب في ورقة الإجابة، وإذا كنت تجد الافتراض غير مسلم به في ضوء محتوى العبارة فضع علامة (×) تحت كلمة (الافتراض غير وارد) في المكان المناسب في ورقة الإجابة.

واليك مثالا يوضح طريقة وضع العلامة (×) أمام الافتراض وفي الأماكن

المناسبة في ورقة الإجابة وعليك ملاحظة انه في بعض الحالات قد يكون هناك أكثر من (افتراض وارد)وفي حالات أخرى قد لا يكون أي من الافتراضات واردة.

مثال: أوحت إشكال الزخرفة العربية الإسلامية إلى الفنانين الأوربيين بكثير من العناصر الزخرفية الجديدة التي ادخلوها في نتاجاتهم الفنية كعناصر جمالية من إشكال التوريق وصور الزهور والأشكال الهندسية والكتابات العربية.

الافتراضات المقترحة	رد غير وارد
يمتلك فن الزخرفة العربية الإسلامية الخصوصية والأصالة والحساسية الجمالية العالية. **(هذا الافتراض وارد بان يجعل من الفنانين الأوربيين يقتبسوا أو يوظفوا فن الزخرفة العربية الإسلامية كما إنها تتفق مع محتوى العبارة).**	×
يمتاز الفنانون الأوربيون باقتباس الفنون من الشعوب الأخرى. **(هذا الافتراض غير وارد فالفنانون الأوربيون ليسوا من السذاجة بحيث يقتبسوا أي فن من فنون الشعوب الأخرى، كما انه لا يتفق مع محتوى العبارة).**	×
اتصال الفنانين الأوربيين بالمسلمين العرب جعلهم يتأثرون ويقتبسون فن الزخرفة العربية الإسلامية. **(وهذا الافتراض غير وارد أيضا، فإذا كان الأوربيون يتأثرون ويقتبسون أي فن يتصلوا به لاقتبسوا كل فنون الشعوب).**	×

- يقول احد النقاد: لو اعتمد الفن العاطفة فقط، لكان المراهقون أكثر الناس إنتاجا للفنون.

43- العاطفة عنصر لا بد منه في كل عمل فني.

44- ينتج الفنان ومن خلال العاطفة أعمالا فنية تعبيرية درامية تؤثر فنيا وجدانيا.

45- كل ما امتلك العمل الفني عاطفة كبيرة كان أكثر نجاحاً فنياً.

- يعد الإناء الفخاري الخزفي موضوعا فنيا وجماليا، ولكنه يمكن ان يكون إناءا لحفظ الطعام والشراب أيضا.

46- يوصف كل موضوع فني كونه موضوع جماليا بالجوهر، وتارة أخرى يكون موضوعا استعماليا.

47- يمكن ان يكون ذلك مقتصرا على فن الفخاريات والخزفيات دون فنون أخرى كفن العمارة مثلا.

48- يوصف الموضوع ألاستعمالي كونه موضوع غرضيا بالجوهر، وأحيانا يمكن ان يكون موضوعا جماليا.

- بعد افتتاح قاعة ومعرض شخصي للفن التشكيلي بالقرب من ساحة تزدحم بالباعة والعربات أعرب المشاهدون عن عدم ارتياحهم.

49- لم يكن المعرض بالمستوى الفني الجيد.

50- موقع قاعة العرض غير مناسب لتأمل اللوحات الفنية.

51- تكاد تكون لوحات العرض أعمالا مستنسخة لأعمال فنانين آخرين.

الاختبار الرابع: الاستنباط

يعرف الاستنباط بأنه القدرة على التفكير استنباطيا على أساس مقدمات معينة

وتعرف العلاقة بين قضيتين، وفي هذا الاختبار يتكون كل موقف فيه من عبارتين (مقدمتين) يليهما عدة نتائج مقترحة، عليك ان تعد العبارتين صحيحتين تماما بدون استثناء حتى لو كانت إحداهما أو كلاهما ضد رأيك. اقرأ النتيجة الأولى التي تلي العبارتين وإذا كنت تعتقد إنها تترتب بالضرورة فضع علامة (×) في المكان المناسب من ورقة الإجابة أي تحت (النتيجة تترتب على المقدمتين) وإذا كنت تعتقد ان النتيجة لا تترتب على العبارتين فضع علامة (×) في المكان المناسب من ورقة الإجابة تحت (النتيجة غير مترتبة) حتى لو اعتقدت إنها صادقة على أساس معلوماتك العامة علما ان النتائج قد تكون جميعها أو بعضها مترتبة أو غير مترتبة.

اقرأ كل نتيجة واحكم عليها في حد ذاتها أي ركز على العبارات واحكم على كل نتيجة على أساس فيما إذا كانت تترتب بالضرورة على المقدمتين. واليك مثالا يوضح ذلك.

مثال: اغلب الفنانين التشكيليين المبدعين يقدمون معارض شخصية ناجحة، لكن البعض فيهم لا يفكرون بإقامة معارض شخصية، عليه فان:

النتيجة مترتبة	غير مترتبة
جميع الفنانين التشكيليين المبدعين لا يفكرون بإقامة معارض شخصية. (هذه النتيجة غير مترتبة على المقدمتين، لان العبارة الثانية أشارت إلى ان بعض منهم لا يفكرون بإقامة معارض شخصية وليس جميعهم).	×
البعض من الفنانين المبدعين يقيمون معارض شخصية ناجحة.	×

(وهذه النتيجة كذلك غير مترتبة على المتقدمين لأنها تتعارض مع مضمون المقدمة الأولى حيث تؤكد على ان اغلب الفنانين يقيمون معارض شخصية ناجحة وليس البعض منهم)	
3- كل الفنانين التشكيليين المبدعين يقيمون معارض شخصية ناجحة. (وهذه النتيجة هي الأخرى غير مترتبة على كل من المقدمتين حيث ان اغلب الفنانين يقيمون معارض شخصية ناجحة، والبعض منهم لا يفكرون بإقامة مثل هذه المعارض).	×

- تذوق اغلب المستمعين الأغنية الأجنبية الفائزة بالجائزة الأولى لهذا العام، والبعض من المستمعين تذوقوا الأغنية ولم فهموا منها كلمة واحدة.. وبذلك:

52- فهم الكلمات جميع الذين تذوقوا الأغنية الأجنبية.

53- تذوق بعض الظواهر الجمالية لا يعتمد على فهم هذه الظواهر دائما.

54- تذوق الأغنية الأجنبية اغلب الذين فهموا كلماتها.

- رسم الكثير من الفنانين مواضيع لوحاتهم عن طريق ومحاكاة الطبيعة، هناك فنانون لم يقلدوا الطبيعة في لوحاتهم ولكنهم قدموا نتاجات فنية رائعة.

وعليه فان:

55- الكثير من الفنانين الذين رسموا مواضيع لوحاتهم تقليدا للطبيعة قدموا نتاجات فنية رائعة.

56- تعد الطبيعة عنصر إبداع والهام للكثير من الفنانين ومن الضروري ان يقلد الفنانون عموما الطبيعة تقليدا دقيقا وأمينا.

57- العمل الفني الذي يمتلك مقوماته الفنية والجمالية يبقى جيدا كلما ابتعد عن الطبيعة.

- يحب اغلب الناس العاديين الموسيقى المحلية الشعبية، بعض المثقفين من الناس يحبون الموسيقى العالمية.

58- للثقافة الرفيعة دور كبير في تحديد مدى وقيمة وأصالة العمل الموسيقي.

59- لا يمتلك الناس العاديين حساسية عالية للموسيقى الفنية الأصلية.

60- يشكل التذوق الموسيقي عاملا حساسا في تحديد قيمة الأعمال الموسيقية.

الاختبار الخامس: التفسير

المقصود بالتفسير هو القدرة على وزن الأدلة والتمييز بين الاعتقادات المسوغة وغير المسوغة ويعني أيضا الدقة في فحص ما يرد من فقرات كل موقف والتي تعد تفسيرات مقترحة، ولتحقيق الهدف من الاختبار، افترض ان كل ما هو وارد في الموقف صادقا، وكل ما هو مطلوب منك ان تحكم على كل تفسير مقترح فيما إذا كان يترتب على المعلومات الواردة في عبارة الموقف وبدون شك، فإذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة في العبارة فضع علامة (×) في الحقل الذي عنوانه (التفسير عير صحيح).

تذكر ان تعد المعلومات والآراء الواردة في كل عبارة صحيحة وصادقة وانه

قد يترتب على المعلومات الواردة أكثر من تفسير صحيح.. وفي حالات أخرى قد تكون جميع التفسيرات المقترحة صحيحة أو خاطئة.. واليك مثال يوضح ذلك.

مثال: أطلق الأستاذ (بازيل جراى) تسمية (المدرسة العباسية الدولية) على مدرسة بغداد في التصوير الإسلامي.

التفسيرات المقترحة	التفسير	
	صحيح	غير صحيح
1- انتشرت مدرسة بغداد للتصوير الإسلامي في جميع أطراف الدولة العباسية. (ان هذا التفسير غير صحيح حيث لا يتفق وإطلاق تسمية المدرسة العباسية الدولية التي تشير إلى سمة انتشار وتأثير هذه المدرسة إلى دول أخرى).		×
2- امتد تأثير هذه المدرسة إلى مدن ودول أخرى (هنا التفسير يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في الفقرة فتأثير هذه المدرسة إلى مدن ودول أخرى يمنحها سمة الدولة)	×	
3- تأسست هذه المدرسة في زمن الدولة العباسية (ان هذا التفسير غير صحيح فليس تفسيرا وجيها أطلاق تسمية الدولة على مدرسة بغداد للتصوير كونها تأسست في زمن الدولة العباسية. أي إنها لا تتفق مع محتوى العبارة).		×

- يشير (ناثان نوبلر) إلى انه بإمكان النقاد الكبار إرشاد المشاهد غير الملم وتوجيهه لفهم الفن عن طريق تحليلاتهم القيمة للأعمال الفنية.

61- يمكن للنقاد الكبار بما لديهم من قدرة على تحليل الأعمال الفنية تحليلا رصينا أو عن طريق ملاحظاتهم القيمة يمكن تنمية الذوق الفني لدى الأفراد.

62- يمتلك النقاد الكبار ثقافة عالية وفهم لفن الماضي والحاضر ويمكنهم من خلال ذلك جعل الأفراد أكثر فهما وإنتاجا للفنون.

63- يطرح النقاد الكبار ملاحظات قيمة لثقافتهم وخبراتهم العالية بالمدارس والاتجاهات والمذاهب الفنية وبإمكانهم جعل الفرد يتذوق الفنون كافة بسهولة ويسر.

- وصف عالم التحليل النفسي (فرويد) الأحلام بأنها مملكة اللامنطق، وإنها لتحقيق الرغبات المكبوتة لدى الإنسان.

64- تعد الأحلام شريط لصور ورموز لا شعورية، يتم من خلالها فقط تحقيق الرغبات المكبوتة لدى الإنسان.

65- تعد صور ورموز الأحلام، وليدة اللاشعور وهي تعبير عن طاقة مكبوتة.

66- تعد صور ورموز الأحلام إفرازات عقلية منطقية، وهي تحقيق لرغبات لم تتحقق من قبل.

- أورد الفنان (جواد سليم)، في مطلع الخمسينيات الملاحظات الآتية: (غير ان الزمرة التي تتذوق الفن والتصوير من جمهورنا تحاول ان تفرض علينا إرادتها فهي تريد ان نرسم تفاحة ونكتب تحتها– هذه تفاحة–).

67- يوضح (جواد سليم) ان الجمهور يفرض عناوين خاصة على لوحاتهم الفنية.

68- يشير (جواد سليم) إلى سوء الفهم للفن منن قبل الطبقة التي تدّعي التذوق الفني وتدخلها بعمل الفنان.

69- يشير(جواد سليم)، إلى أهمية ان يدوّن الفنان عناوين اللوحات الفنية لكي يفهم متذوقوا الفن والتصوير موضوعات هذه اللوحات.

- بالرغم من توفر المهارة والتذوق في فن الطهي والروائح إلا إنهما لا يدخلان ضمن الفنون الجميلة.

70- كل من فن الطهي والروائح فنون غير حسية وغير معبرة فنيا.

71- كل من فن الطهي والروائح يتم تذوقها بعيدا عن التأمل ويرتبطان بالحاجة الجسمية.

72- كل من فن الطهي والروائح فنون بعيدة عن التشكيل والصنعة الفنية لدى الفنان.

- اقترحت أمانة بغداد إقامة مشروع نافورة ماء تحت نصب حرية في ساحة التحرير وبعد أيام قليلة تم انجاز المشروع.

73- مشروع كهذا يمكن ان يزيد نصب الحرية بهاءً وفتنة وجمالا.

74- كلما ازدادت العناصر والوحدات الجمالية المختلفة في الحيز الواحد فان ذلك يوفر شروط التذوق الفني السليم لدى المشاهد.

75- مشروع كهذا يمكن ان تكون له تأثيرات جانبية سلبية تؤثر على المتذوق المشاهد لنصب الحرية.

- يقول احد النقاد إلى ان النصب والتماثيل تعكس حالة الرقي الفني والفكري والثقافي للبلد ومراعاة أمكنة وضع هذه النصب والتماثيل في أي منطقة من مناطق بغداد الجميلة أمر لابد منه.

76- تجسد النصب والتماثيل عادة القيم الحضارية والتراثية الإنسانية ومعاني البطولة والانتصار وهي تمتلك مقوماتها الجمالية في أي منطقة توضع فيها من مناطق بغداد الجميلة.

77- ان النصب والتمثال الجيد فنيا وجماليا يفرض قيمته الجمالية على المكان الذي يوضع فيه.

78- يجب دراسة الأمكنة التي توضع فيها النصب والتماثيل فهي تمتلك قيمة جمالية لا تقل شانا عن القيمة الجمالية لهذه النصب والتماثيل.

- خلال محاضرة ثقافية أشار احد النقاد: لكي نتذوق فن التصوير الحديث لم يعد يكفي الاعتماد على الإحساس البصري باللون.

79- يسهم عالم الخيال والوهم في تعميق الرؤية الفنية للموضوعات الجمالية في فن التصوير الحديث.

80- يتضمن فن التصوير الحديث إحساسات أخرى مثل اللمس والحركة الفنية بعد ان تحولت الأشكال إلى مجسمات وبما يوحي بالحركة.

81- لم يعد فن التصوير الحديث فنا يعكس سطحا مرئيا ملونا وإنما يتضمن قيم وهمية تسهم في تكوين موضوعاته الجمالية.



ملحق (4)

البرنامج التعليمي الخاص بمادة علم الجمال

المحتويات

المقدمة

أخي المدرس.. عزيزي الطالب

إن هذا البرنامج وضع ليكون أداة تعليمية تمتاز بالحداثة والدقة والتنظيم والفاعلية أثناء دراسة مادة علم الجمال، وما عليك إلا أن تعي دورك وإسهاماتك في فعاليات وأنشطة البرنامج التعليمي بغية تحقيق الأهداف العامة والأهداف الخاصة في مادة علم الجمال.

ومن خلال عملية بناء البرامج التعليمية يتم اعتماد كل من المدرس والطالب على الأساليب أو الطرق التدريسية والأنشطة التعليمية- التعلمية والإجراءات المناسبة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

إن الأنشطة والأساليب التقليدية في المؤسسات التربوية لا تستطيع مواكبة المتغيرات والمستحدثات في عالم التكنولوجيا والتحضر. ولتعقّد التعليم في وقتنا الحاضر واتساع نقاط المواد التعليمية والانفصال الذي حدث بين المواد الدراسية وتوزيعها بين مدرسين متخصصين، إضافة إلى اختلاف أهداف المؤسسات التربوية ووظيفتها في المجتمع (1، ص74-77) وبالتالي فان تلك الأنشطة والأساليب التقليدية لا تستطيع تقديم عون كبير في تنمية مكونات السلوك المرغوب فيه على اختلافها كالمعلومات والعادات والمهارات والقدرات والأذواق والقيم والاتجاهات وان التفكير في بناء وتصميم البرامج التعليمية بغية تربية وإعداد الأجيال يتعين فيه التخطيط والتنفيذ وفق الأسس التي يتم فيها تحقيق الأهداف التربوية.

كما ان أي موقف تعليمي لم يكتب له الاستمرارية والنجاح ما لم يكن مقترنا بالنظام الكلي داخل المؤسسات التربوية فالمدرسون والطلاب عند دراسة مقرر

دراسي ما قد يعدّلون وينظمون المحتوى والأنشطة أو أي من حلقات ومكونات البرنامج في ضوء الاحتياجات والظروف التي يسير في إطارها البرنامج **(2،ص20)**

وتحتل عمليات تصميم البيئة التعليمية وزناً كبيراً في توجيه التعليم شريطة ان يتم التفاعل بين المتعلم والمعطيات الموجودة في بيئته التعليمية وبما يسهم في تعديل السلوك **(3،ص72)** وان التربية الفاعلة تعزز من مواصفات التحكم في بيئة المتعلم بحيث تؤثر بالتالي على طريقته في التفكير والإحساس والشعور والانفعال ،وتقوم بذلك من خلال تصميم بيئة المتعلم أو بالتحكم فيها **(3،ص74-77)** وعند تصميم البرنامج يتطلب تهيئة المواقف التعليمية اللازمة لبلوغ الأهداف والغايات التي يطمح إليها البرنامج ،وتشمل عملية تخطيط هذه البرامج على ما يأتي:

- صياغة أهداف البرنامج بشكل أنماط سلوكية محددة.
- اختيار الأنشطة والطرائق والوسائل والخبرات التعليمية المناسبة لتحقيق تلك الأهداف.
- اختيار الأدوات المناسبة لتقويم ناتج التعلم.

ان الموقف التعليمي هو (نظام مفتوح) يتكون من الأنشطة الإنسانية المستمرة والمتنوعة والمتناسقة التي تهدف إلى استخدام الموارد البشرية والمادية والفكرية فيه مما يؤدي إلى اكتساب سلوك مرغوب فيه أو تعديل سلوك لدى المتعلمين (4،98) وان أي برنامج تعليمي يتألف من العناصر الآتية:

1- الأهداف.

2- المحتوى (المعلومات والاتجاهات والمهارات).

3- الخبرات التعليمية (شروط تحقيق الأهداف).

4- التقويم لقياس النتاجات (المخرجات) التي تتحقق فعلا والتغذية الراجعة (الطرائق والأدوات).

وان كل درس من دروس برنامجنا التعليمي هذا شمل العناصر الآتية:

1- عنوان الدرس.

2- الأهداف التعليمية (السلوكية)

3- المحتوى.

4- مناقشة اختبار الواجب أليبيتي السابق.

5- الوسائل التعليمية.

6- فعاليات المدرس.

7- فعاليات الطالب.

8- التمارين.

9- التقويم الذاتي.

10- التغذية الراجعة

11- الإجابات الصحيحة.

12- اختبار الواجب أليبيتي.

التوجيهات

عزيزي الطالب

1- تكسبك طبيعة هذا البرنامج التعليمي ثقة بنفسك من خلال طرح آرائك واستنتاجاتك وحججك وأحكامك وتقديراتك، كما يوفر لك خبرات معرفية

في مادة علم الجمال تسهم في تنمية القدرات العقلية النقدية كما تسـهم في تنمية الحس الوجداني والجانب التأملي للنتاجات الفنية خلال ممارسة أنشطة وفعاليات البرنامج التعليمي.

2- لخص ونظم الأفكار الأساسية الخاصة بكل موضوع من موضوعات المحتوى في دروس البرنامج التعليمي أثناء التحضير والتهيؤ للدرس الجديد، فان ذلك يسهم في توضيح وترتيب أفكارك أثناء المناقشات وممارسة أنشطة البرنامج.

3- لا تكن متشنجا أثناء المناقشة الصفية أو أثناء ممارسة أنشطة البرنامج الأخرى واطرح أرائك بهدوء وتقبل النقد الموجه إليك وابتعد عن الإفراط بالانفعالات إذ ان لذلك آثاره السلبية في المواقف التعليمية في البرنامج التعليمي.

4- يمكنك الاستعانة بقائمة المصادر النظرية الملحقة في نهاية كل موضوع من مفردات المحتوى النظري في البرنامج التعليمي، ومن الضروري البحث والتقصي والإفادة من مصادر نظرية أخرى تسهم في زيادة خبراتك أثناء ممارسة نقاشات وأنشطة البرنامج التعليمي.

5- من خلال توافر الأجواء الديمقراطية في البرنامج، يمكنك التعبير عن آرائك ووجهات نظرك الشخصية خلال المناقشات الصفية او أثناء ممارسة أنشطة البرنامج الأخرى فاحرص على ان تكون مشاركاً فعالا.

6- يمكنك الإفادة من فرص العمل الجماعي وتوثيق علاقاتك الاجتماعية بزملائك وتعميق هذه العلاقة أثناء المناقشات الصفية والمحاضرات والمشاهدات أو أثناء ممارسة أنشطة البرنامج بما يسهم في تقوية أواصر المحبة والألفة والانسجام.

التعليمات

أخي المدرس... زميلي الطالب

إليك التعليمات الخاصة حول كيفية الإجابة على التمارين الواردة في البرنامج التعليمي:

أولا: التمارين الخاصة باختبار الاستنتاج:

يعد الاستنتاج.. القدرة على استخلاص نتيجة من عدة مقدمات أو حقائق أو آراء أو بيانات في المجالات الجمالية.

ان كل تمرين هنا.. يعد موقف يتضمن عبارة تشمل معلومات أو مقدمات أو حقائق أو بيانات وما عليك إلا ان تعتبر كل ما هو موجود في هذه العبارة صحيحاً، المطلوب منك قراءة هذه العبارة جيدا ثم مناقشة الاستنتاجات التي تليها وان تحدد صحة أو خطا كل استنتاج، وتسجله على ورقة خارجية وكالاتي:

1- ضع حرف (ص) أمام الاستنتاج إذا كنت تعتقد ان الاستنتاج صحيح تماما، أي انه يترتب ويتفق تماما مع ما ورد في العبارة من آراء أو معلومات أو بيانات.

2- ضع علامة (خ) أمام الاستنتاج إذا وجدت ان الاستنتاج خاطئ في ضوء المعلومات الواردة في العبارة، أي ان الاستنتاج يتناقض مع المعلومات المعطاة.

3- ضع الحرفين (ب ن) أمام الاستنتاج إذا وجدت ان المعلومات الواردة في العبارة لا تكفي للحكم على صحة الاستنتاج أو خطئه أي ان " البيانات ناقصة"

ملاحظة: قد يكون هناك أكثر من استنتاج (صحيح) وقد يكون هناك أكثر من

استنتاج (خاطئ) وقد تجد أكثر من استنتاج (البيانات ناقصة) المطلوب منك ان تحكم على كل استنتاج بحد ذاته.

ثانيا: التمارين الخاصة باختبار تقويم الحجج:

عند مشاركتك في مناقشات حول قضايا مثيرة للجدل والخلاف في مجالات مادة علم الجمال، يفترض أن تكون قادرا على التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة المتصلة بالقضية موضوع النقاش، إن الحجج القوية تكون مهمة وصحيحة ومتصلة بالسؤال في حين تكون الحجة الضعيفة غير متصلة بالسؤال أو تتصل بجوانب ثانوية منه ولا تحتل أهميتها وصحتها. في هذا الاختبار يلي كل موقف فيه ثلاث حجج، وما عليك إلا ان تسجل أمام الحجة (القوية) إذا وجدتها كذلك أو تسجل أمامها (ضعيفة) إذا وجدت ان الحجة ضعيفة فعلا في ضوء ما تقدم من تعليمات.. وقد تكون جميع الحجج في بعض الأسئلة قوية، وقد تكون جميعها في البعض الآخر ضعيفة، أو ان تجد واحدة ضعيفة وأخرى قوية وهكذا...

ثالثا: التمارين الخاصة باختبار الافتراضات:

الافتراض أو المسلمة فكرة نثق بصحتها ونسلّم بها. كأساس في مناقشة أو حل مشكلة معينة، ويتبع كل عبارة عدة افتراضات مقترحة والمطلوب منك تحديد فيما لوكأن الافتراض مسلّماً به على أساس محتوى العبارة، أي انك تجد ان الافتراض وارد في ضوء ما جاء بالعبارة، وفي هذه الحالة المطلوب منك ان تسجل الافتراض (وارد) أمام الافتراض الذي تعتقده كذلك وإذا كنت تعتقد ان الافتراض غير مسلّم به في ضوء محتوى العبارة فاكتب الافتراض(غير وارد) أمام الافتراض الذي تعتقده كذلك.

رابعا: التمارين الخاصة باختبار الاستنباط:

يعرف الاستنباط بأنه القدرة على التفكير استنباطياً على أساس مقدمات معينة وتعرف العلاقة بين قضيتين، وفي هذا الاختبار يتكون كل موقف فيه من عبارتين (مقدمتين) يليهما عدة نتائج مقترحة وعليك ان تعد العبارتين صحيحتين تماما بدون استثناء حتى لو كانت احدهما أو كلاهما ضد رأيك، اقرأ النتيجة الأولى التي تلي العبارتين وإذا كنت تعتقد إنها تترتب بالضرورة فاكتب أمامها (مترتبة) وإذا كنت تعتقد ان النتيجة لا تترتب على العبارتين فاكتب أمامها (غير مترتبة) علما ان النتائج قد تكون جميعها أو بعضها مترتبة أو غير مترتبة.

خامسا: التمارين الخاصة باختبار التفسير:

المقصود بالتفسير هو القدرة على وزن الأدلة والتمييز بين الاعتقادات المسوغة وغير المسوغة ويعني أيضا الدقة في فحص ما يرد من فقرات في كل موقف من فقرة تتبعها عدة تفسيرات مقترحة ولتحقيق الهدف من الاختبار، افترض ان كل ما هو وارد في الفقرة صادقا، وكل ما هو مطلوب منك ان تحكم على كل تفسير مقترح فيما إذا كان يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة. وبدون شك، فإذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة بدرجة معقولة من اليقين فاكتب أمامها (تفسير صحيح) وإذا كنت تعتقد ان التفسير المقترح لا يترتب على البيانات الواردة فاكتب أمامه (تفسير غير صحيح) وتذكر انه قد يترتب على المعلومات الواردة أكثر من تفسير صحيح وفي حالات أخرى قد تكون جميع التفسيرات المقترحة صحيحة أو خاطئة.

الأهداف العامة في البرنامج التعليمي:

أولا: تزويد الطلبة بالخبرات المعرفية لمادة علم الجمال وفق أنشطة تعليمية - تعلّمية

وطرق تدريسية وأساليب وإجراءات تقويمية تتسم بالفاعلية والحداثة والتكامل.

ثانيا: تنمية الحس الوجداني والجانب التأملي لدى طلبة الفنون الجميلة في مادة علم الجمال بما يسهم بإعداد الكوادر المؤهلة فنيا وجماليا.

ثالثا: تنمية قدرة الطلبة على التحليل والنقد والتقويم وإصدار الأحكام حول الأفكار والنظريات والطروحات الخاصة بمادة علم الجمال.

دروس البرنامج التعليمي

الدرس الأول: تطبيق اختبار التفكير الناقد

الدرس الثاني

- تطبيق اختبار (رأفن) للمصفوفات المتتابعة.
- تطبيق اختبار المعلومات في مادة علم الجمال والجوانب الفنية والجمالية عموما.

الدرس الثالث

- تعريف أفراد المجموعة التجريبية بأهداف ومكونات البرنامج التعليمي وتهيئة أذهان الطلبة إلى مادة الدرس القادم (تعريف بعلم الجمال والفلسفة)

الدرس الرابع

الموضوع: تعريف بعلم الجمال والفلسفة.

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على مفهوم فلسفة الفن.
- يتعرف على مفهوم علم الجمال.
- يتعرف على مفهومي الفن وتاريخ الفن.
- يحلل الآراء الخاصة بفلسفة الفن وعلم الجمال ومفهوم الفن.
- يفرق بين الآراء الخاصة بفلسفة الفن وعلم الجمال ومفهوم الفن.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس متأملا لوحات فنية تتمثل فيها الصياغة والمعالجة الفنية.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

الوسيلة التعليمية: عرض عدد من اللوحات الفنية يتم فيها:

- توضيح الصياغة والمعالجة الفنية واثر إرادة الفنان في تشكيل المادة (تعريف الفن)
- توضيح مفهوم القيمة الفنية من خلال القيم اللونية والشكلية والخطية وتوضيح القيم الجمالية وعلاقتها وأثرها في القيم الأخرى (تعريف فلسفة الفن وعلم الجمال)

فعاليات المدرس:

- توجبه الطلبة إلى تعليمات الأنشطة والتمارين.
- ربط الأفكار المجردة بتطبيقات ونماذج حسية جمالية (لوحات فنية) قدر الإمكان.

فعاليات الطالب:

- الانجاز الدقيق للتمارين والأنشطة.
- المشاركة الفعالة خلال الأنشطة الصفية.

التمارين: تمرين(1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (1)

- يعرف (بول فاليري) علم الجمال بأنه (كل تفسير فلسفي في الفن)

1- تعد القيمة محورا أساسيا في الفلسفة، وما علم الجمال الا عملية بحث في القيم بشكل عام.

2- يعد كل تفكير في الفن مادة في علم الجمال.

3- تعد سمة التفكير التي تقوم على أساس من المنهج الفلسفي احد المحاور الجوهرية في علم الجمال.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (2)

- يشير احد النقاد إلى ان العمل الفني يبقى موضوعاً جمالياً.. لا بد من الرجوع إليه خلال تنظيرات فلسفة الفن والنقد الفني. ما رأيك بذلك؟

1- كلا: يمكن لتلك النظريات اعتماد مادتها النظرية بديلا عن العمل الفني.

2- نعم: لابد لتلك النظريات من الرجوع إلى النتاجات الفنية خلال التحليل والتقصي.

3- كلا: ان تلك النظريات يجب ان تتخطى مفهوم العمل الفني إلى ميادين أكثر سعة وشمول.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (5)

- ينتهي (أرسطو) إلى القول: ان الفنون الجميلة نوع من التقليد او المحاكاة لا تتساوى بالنزعة الطبيعية، أنها محاكاة لما ينبغي ان يكون.

1- تعد عملية محاكاة الأشياء الخارجية بدقة وأمانة غاية أساسية في الفن.

2- ان تقليد ومحاكاة المظاهر الطبيعية كما هي يعد محاكاة لما ينبغي ان يكون.

3- ان محاكاة الأشياء يجب ان لا ينتهي عند سطوحها الخارجية. بلي يمتد إلى ما فيها أو بما وراءها.

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري بالإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول التمارين.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- خ 2- خ 3- ص

تمرين (2)/ 1- ضعيفة 2- قوية 3- ضعيفة.

تمرين (3)/ 1- غير صحيح 2- غير صحيحة 3- صحيح.

اختبار الواجب البيتي:

من خلال استعانة بمصادر خارجية:

1- اكتب تقريرا تصل فيه باستنتاجاتك الخاصة حول المفاهيم مثل فلسفة الفن وعلم الجمال ومفهومي الفن والجمال؟

انتهى الدرس

الدرس الخامس

الموضوع: مقدمة في علم الجمال (ج 1)

الأهداف: أن يكون الطالب بعد الدرس قادرا على أن:

الأهداف المعرفية:

يتعرف على مدخل فلسفي بشكل مختصر بغية أن:

أ- يحلل فلسفة أفلاطون حول مفهوم الجمال.

ب- يحلل فلسفة أرسطو حول مفهوم الجمال.

ج- يحلل فلسفة الجمال لدى المسلمين.

د- يحلل فلسفة الجمال لدى الأمام (الغزالي).

هـ- يحلل فلسفة الجمال في الديانة المسيحية.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس متأملا القيم الفنية الجمالية لعدد من النماذج المصورة لأعمال فنية لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب ألبيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب ألبيتي السابق الخاص بموضوع (تعريف علم الجمال والفلسفة) قبل مقدمة الدرس

الوسيلة التعليمية: مشاهدة نماذج مصورة من الأعمال الفنية لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي مثل الآثار الفنية المصورة لمعالم أسلامية أو مسيحية.

فعاليات المدرس:

- أدارة المناقشات والأشراف على سيرها.
- التهيئة الجيدة أثناء عرض الأمثلة والتطبيقات.

فعاليات الطالب:

- المشاركة الفعالة خلال المناقشات الصفية.
- البحث والتقصي عن مصادر خارجية.

التمارين: تمرين (1)ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (1)

- تتفق فلسفة الجمال لدى الأمام (الغزالي) بشكل جلي مع معتقدات الدين الإسلامي.

1- تستمد الطروحات الفلسفية (للغزالي) جذورها من تراث الحضارة العربية قبل الإسلام.

2- تعد الطروحات الفلسفية الجمالية للإمام (الغزالي)من أكثر الطروحات الفلسفية توافقا وروح الدين الإسلامي.

3- تعد فلسفة (الغزالي) فلسفة جمالية فاعلة ومؤثرة في فلسفة الجمال في العصر الحديث بسبب تأثرها بالمعتقدات الإسلامية.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (2)

- تشير احد الدراسات إلى إن فن الشعر احتل المرتبة الأولى لدى المسلمين العرب خلال عصر ازدهار الحضارة العربية الإسلامية... فقد اهتموا بصناعته وبمضامينه.. ما رأيك بذلك؟

1- نعم: أن المسلمين العرب الأوائل أحبوا فن الشعر واهتموا به دون فنون أخرى.

2- نعم: أن فن الشعر فن يمتاز بالبساطة وعدم التعقيد قياسا بفنون أخرى

3- نعم: أن المسلمين العرب الأوائل.. هم أصحاب لغة ولمعرفتهم بالتحريم الذي يحيط بفنون أخرى مثل فن النحت والرسم اتجهوا إلى الشعر.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (5)

- إن للفن لدى (أرسطو) وظيفة مزدوجة فهو يقلد الطبيعة أولا ثم يتسامى عليها.

1- إن الفن لدى(أرسطو) ليس عملية محاكاة كما هو الحال لدى فلسفة (أفلاطون).

2- أن الفن لدى (أرسطو) يعني محاكاة الموجودات الحسية وإبراز خصائصها الباطنية.

3- إن الفن لدى (أرسطو) يعني تصوير الحقائق الداخلية للموجودات الحسية.

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري بالإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول تمارين البرنامج التعليمي.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- خ 2- ص 3- خ

تمرين (2)/ 1- ضعيفة 2- ضعيفة 3- قوية

تمرين (3)/ 1- صحيح 2- صحيح 3- غير صحيح

اختبار الواجب البيتي:

من خلال الاستعانة بمصادر خارجية.. هل يمكنك أن تصل إلى استنتاجاتك الخاصة من خلال المقارنة بين الطروحات الفلسفية الجمالية لكل من (أفلاطون) و (الغزالي)؟

الدرس السادس

الموضوع: مقدمة في علم الجمال (ج 2)

الأهداف: أن يكون الطالب بعد الدرس قادرا على أن:

الأهداف المعرفية:

يتعرف الطالب على فلسفة الجمال في العصر الحديث من خلال تحليل الطروحات الفلسفية الجمالية بشكل مختصر لكل من:

باومجارتن– هورجات– كانت– هيجل– شوبنهاور.

- يميز بين الطروحات الفلسفية التي عرفها في موضوع محتوى البرنامج التعليمي.
- يطبق أمثلة لنماذج من الآثار الفنية وفقا وعناوين موضوع الدرس في محتوى البرنامج التعليمي.

- يقارن من خلال تقييماته الخاصة بين الآراء والحجج الفلسفية الجمالية.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس عدد من النماذج المصورة للوحات فنية لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجري مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (مقدمة في علم الجمال- ج 1) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- مشاهدة وتأمل الطلبة لنماذج مصورة من الأعمال الفنية لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي مثل نماذج لأعمال فنية تتوفر فيها العوامل المؤثرة في التقدير الجمالي وفقا والطروحات الفلسفية الجمالية لـ(هوجارت) متمثلة بالتناسق والتنوع والاطراد والبساطة والتعقيد والضخامة.
- مشاهدة أعمال فنية (تجريدية مثلا) تتوفر فيها خصائص جمالية خالصة وفقا والطروحات الفلسفية لـ(كانت).

فعاليات الدرس:

- يمنح فرصا متساوية للتعبير عن أراء الطلبة أثناء مناقشاتهم
- القدرة على الربط بين الموضوع السابق والموضوع الحالي في البرنامج التعليمي.

فعليات الطالب:

- يستجيب بشكل فعال أثناء عرض الأمثلة والتطبيقات.
- انجاز حلول اختبار الواجب ألبيتي بشكل صحيح.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- يضع (شوبنهاور) الموسيقى في السلم الأول في هرم تسلسل الفنون

1- الموسيقى من وجهة نظر (شوبنهاور) أكثر الفنون محاكاة للموجودات الحسية.

2- تعد الموسيقى عالم مستقل لا يحاكي الموجودات الحسية.

3- الموسيقى اقرب الفنون إلى مفاهيم ومبادئ الفلسفة.

- يرى (هيجل) إن الفنون تترتب من المادية إلى الروحية وفقا والتفاوت في مرونة وطواعية المادة التي تتشكل منها تلك الفنون.. هل تعتقد بذلك؟

1- نعم: يعد (هيجل) من كبار الفلاسفة المعاصرين وليس من المعقول أن يضع طروحات غير موضوعية أو غير صحيحة.

2- نعم: إن الفنون لايمكن أن تقوم دون مادة تتشكل من خلالها ولا بد أن تتأثر بتلك المواد في تقسيماتها وتصنيفاتها.

3- نعم: إن المادة على ثلاث أطوار، صلبة وسائلة وغازية ولا بد للفنون أن تنضوي تحت هذه الأطوار.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (5)

- يشير (هوجارت) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في التقدير الجمالي متمثلة بالتناسب والتنوع والاطراد والبساطة والتعقيد والضخامة.

1- ترتبط هذه العوامل بالتشكيل المادي الحسي الملموس الذي يقترن بالإحساس الجمالي في الفلسفة الجمالية لـ(هوجارت).

2- ترتبط هذه العوامل بالتشكيل المادي الحسي الملموس الذي يقترن بالإحساس الجمالي وفقا والفلسفة الميتافيزيقية لـ(هوجارت).

3- تقترن هذه العوامل بالتقدير الجمالي الذي يعتمد الإحساسات الجمالية للعناصر المادية ذات التشكيل الحسي الذي تشير إلية الفلسفة الجمالية لـ(هوجارت).

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري بالإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول تمارين البرنامج التعليمي.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1-خ 2-ص 3-خ

تمرين (2)/ 1- ضعيفة 2- ضعيفة 3- ضعيفة

تمرين (3)/ 1- صحيح 2- غير صحيح 3- صحيح.

اختبار الواجب البيتي:

طبق الطروحات الفلسفية الجمالية لكل من (هيجل) و(هوجارت) في أمثلة ونماذج فنية وجمالية؟

انتهى الدرس

الدرس السابع

الموضوع: مفهوم الجمال لدى أفلاطون

الأهداف: أن يكون الطالب بعد الدرس قادرا على أن:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على موقف اليونانيين من الجمال.
- يتعرف على فلسفة (أفلاطون) حول الحب والجمال.
- يحلل موقف (أفلاطون) من الفن والمحاكاة.
- يعلل الأسباب التي تمكن وراء مواقف (أفلاطون) الفلسفية من الجمال.
- يعلل موقف (أفلاطون) من المثالية والمطلق وخداع الحواس والتربية والإلهام.
- يميز أنواع المحاكاة في فلسفة (أفلاطون)الجمالية.
- يطبق أمثلة على أثار فنية ترتبط بالحق والخير وقضايا الشعوب وطبيعة العصر آنذاك.
- يقيّم الطروحات الفلسفية الجمالية لـ(أفلاطون).

الأهداف الوجدانية

- يتحسس أعمال فنية مصورة ترتبط موضوعاتها بالحق والخير والفضيلة.
- يعبر عن آرائه ويدعمها بالحجج والآراء والمواقف.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (مقدمة في علم الجمال – ج 2) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

مشاهدة وتأمل نماذج من اللوحات الفنية المصورة التي تؤكد ارتباط الجمال بالحق والخير مثل موضوعات الأعمال الفنية التي تجسد الفضيلة والسمو والعدالة والنبل والفروسية أي التي ترتبط بطروحات فلسفة أفلاطون.

فعاليات المدرس

- تهيئة الوسائل التعليمية والتعليق عليها بصورة جيدة.
- الربط الجيد بين الموضوعات الدراسية في البرنامج التعليمي.

فعاليات الطالب

- يستخلص الأفكار الأساسية وينظمها بشكل جيد في موضوع درس البرنامج التعليمي.
- البحث عن المصادر التي تخص ما يكلف به الأنشطة.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (1)

- حارب (أفلاطون) خداع الحواس في فن النحت والتصوير وطالب بفن آخر غاية المحافظة على النسب الصحيحة والمقاييس الهندسية المثالية.

1- يعد الثبات والاستقرار من سمات المثل العليا التي تقرن بها هذه المقاييس الهندسية.

2- تعد المحاكاة المستنيرة اقرب منها إلى الثوابت والمرجعية المثالية للأشياء التي يتم محاكاتها.

3- تعد النسب الصحيحة والمقاييس الهندسية المثالية اقرب منها إلى المثالية الجمالية المطلقة لـ(أفلاطون).

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (2)

- يشير احد النقاد إلى أن (أفلاطون) يمتاز بالمزاجية المتقلبة والمتناقضة التي أثرت في آرائه الفلسفية حول الجمال.. ما رأيك بذلك

1- نعم: هناك العديد من التناقضات في آراء (أفلاطون) في فلسفة الجمال مردها مزاجه المتقلب.

2- نعم: هناك العديد من التناقضات في آراء (أفلاطون) حول فلسفة الجمال مردها ارتباط هذه الفلسفة بالاتجاه العام لفلسفة وطبيعة مقتضيات عصره.

3- نعم: يرفع (أفلاطون) من شان الفنانين تارة. وتارة أخرى يطرد الفنانين والشعراء من جمهوريته لأسباب نفسية تتعلق بشخصية (أفلاطون) ذاتها.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (5)

- ينتهي (أفلاطون) إلى نوعين من المحاكاة، الأولى محاكاة سطحية والثانية محاكاة مستنيرة.

1- تعد المحاكاة السطحية والمحاكاة المستنيرة، عمليتي تقليد للأشياء الخارجية يمر بها الفنان أثناء تجربته الفنية.

2- تعد المحاكاة السطحية تقليد للمظهر الخارجي للأشياء.

3- تعد المحاكاة المستنيرة هبة لفنانين مستنيرين ترفدهم بها الآلهة ليبدعوا فنيا.

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم للتمارين على ورقة خارجية

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري بالإجابات الصحيحة حول التمارين من قبل المدرس.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ص 2- ص 3- ص

تمرين (2)/ 1- ضعيفة 2- قوية 3- ضعيفة

تمرين (3)/ 1- غير صحيح 2- صحيح 3- صحيح.

اختبار الواجب البيتي:

هناك تناقضات في مواقف (أفلاطون) الفلسفية حول الجمال.. هل يمكنك تلمس تلك التناقضات؟ والأسباب التي تمكن وراء ذلك؟

انتهى الدرس

الدرس الثامن

محاضرة حول (موقف الإسلام من فن التصوير)(*)

- يعقب المحاضرة مناقشة بين الطلبة والسيد المحاضر.. ويتم تلخيص الأفكار الأساسية في المحاضرة والأسئلة والأجوبة المرتبطة بها وكتابة تقرير موجز حول المحاضرة من قبل الطلبة المجموعة التجريبية.

الدرس التاسع

الموضوع: المادة والصورة

الأهداف: أن يكون الطالب بعد الدرس قادرا على أن:

(*) ضمن الموسم الثقافي لقسم التربية التشكيلية في كلية التربية الفنية – جامعة بابل تم إلقاء محاضرة حول (موقف الإسلام من فن التصوير) من قبل الأستاذ المساعد ضاري مظهر بتاريخ 25/ 11/ 1996 على قاعة المسرح الكبير في الساعة العاشرة صباحاً.

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على مفهوم العمل الفني.
- يحلل عناصر العمل الفني.
- يتعرف على اثر المادة في بناء وتشكيل العمل الفني.
- يتعرف على اثر ودور الموضوع في العمل الفني.
- يطبق أمثلة على اثر ودور الموضوع في العمل الفني.
- يحلل اثر ودور التعبير في العمل الفني.
- يميز بين اثر كل من المادة والموضوع والتعبير في العمل الفني.
- يقيم العناصر المكونة للعمل الفني.
- يصدر أحكاما وتطبيقات على الأعمال الفنية وفقا وعناصر العمل الفني.

الأهداف الوجدانية:

يتحسس أعمال فنية مباشرة لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق: تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة لاختبار الواجب البيتي السابق (مفهوم الجمال لدى أفلاطون) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية: زيارة ميدانية(*) لمشاهدة الأعمال الفنية في المعرض الدائم في

(*) تم زيارة المجموعة التجريبية إلى المعرض الدائم في قسم التربية التشكيلية في كلية التربية الفنية – جامعة بابل بتاريخ 30/ 11/ 1996 .

كلية التربية الفنية- جامعة بابل لمشاهدة الأعمال الفنية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي لتشكل:

- نماذج من الأعمال الفنية توضح اثر اختلاف وتفاوت المواد في بناء وتشكيل هذه الأعمال.
- نماذج من الأعمال الفنية تتجلى فيها سمة الموضوع في حين تفتقر نماذج أخرى لمثل هذه السمة.
- نماذج من الأعمال الفنية توضح اختلاف طبيعة التعبير بين عمل فني وآخر وكيفية توظيف المواد وفقا وطبيعة المنحى التعبيري في كل من هذه الأعمال.

فعاليات المدرس

- التهيئة المسبقة للزيارة الميدانية إلى المعرض الدائم في كلية التربية الفنية.
- توزيع الأدوار بين الطلبة أثناء المناقشات أو أثناء ممارسة الأنشطة.

فعاليات الطالب

- البحث والتقصي وإجراء المقارنات بين النتاجات أثناء زيارة المعرض الدائم في الكلية.
- المشاركة الفعالة أثناء ممارسة الأنشطة والتمارين

التمارين: تمرين(1) أرجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين(2)

- يقول أحد الفنانين التشكيليين إن العمل الفني يعد أحد إفرازات الطبيعة.. هل تعتقد ذلك؟

1-: نعم: الأعمال الفنية الأصيلة تأخذ صورها وحقيقتها من الطبيعة الأم.

2-: نعم: تعد لوحات المناظر الطبيعية لوحات فنية خالدة.

3-: كلا: يعد العمل الفني نتاج للإرادة الإنسانية.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (3)

- يقول أحدهم أن الموضوعات المصورة حينما توضع في خدمة التعبير الكلي فإنها سرعان ما تتلاشى في صميم ذلك المعنى، وأننا نتذكر الوجه الذي نعرفه لا بقسماته وملامحه وإنما بتعبيره ومعناه.

1- يحتل التعبير جزءا مهما في كلية العمل الفني.

2- يرتبط التعبير بالمعنى والعمق الذي ندركه بطريقة منطقية.

3- يرتبط التعبير مع الدلالة النفسية التي نخلعها على العمل الفني.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمرينات (5)

يقول احد النقاد: كم من اللوحات تؤثر فينا من خلال موضوعاتها على حساب قيمة الجانب الفني.

1- هناك عدد من اللوحات الفنية تؤثر فينا من خلال موضوعاتها ولكنها تمتاز بالصياغة الفنية الرديئة.

2- تحتل الصياغة الفنية أهمية اكبر من الموضوع.

3- الجانب الفني أكثر ارتباطا بالعملية الفنية الناجحة.

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة من قبل المدرس.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ضعيفة 2- ضعيفة 3- قوية

تمرين (2)/ 1- غير وارد 2- غير وارد 3- وارد

تمرين (3)/ 1- صحيح 2- صحيح 3- صحيح

اختبار الواجب البيتي:

- لو طلب منك تحليل احد الأعمال النحتية.. كيف لك ان تحلله وفقا والمادة والموضوع والتعبير؟
- أي من عناصر العمل الفني يحتل أكثر أهمية من العناصر الأخرى؟ وما أسباب ذلك برأيك؟

انتهى الدرس

الدرس العاشر

الموضوع: التجربة الفنية

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على دور الإرادة الإنسانية في بناء وصياغة العلاقات الجمالية.
- يتعرف على دور العناصر التشكيلية في تجربة النحت.
- يعدد العناصر التشكيلية التي تدخل في تشكيل مادة النحت.
- يتعرف على دور الصياغة الفنية والطريقة والتنظيم في العملية الفنية.
- يفسر كيفية توظيف عناصر العمل وفقا وغايات العملية الفنية.

- يحلل العملية الفنية من خلال تشكيل المادة فنيا.
- يحلل جانبا من العملية الفنية للفنان (هنري مور).
- يحلل جانبا من العملية الفنية للفنان (بابلو بيكاسو).
- يحلل جانبا من العملية الفنية للفنان (بول كاندنسكي).

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس متأملا نماذج لوحات فنية مصورة لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة حول الإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (المادة والصورة).

الوسيلة التعليمية:

مشاهدة أعمال فنية مصورة لكل من (هنري مور) و(بيكاسو) و(كاندنسكي) توضح العملية الفنية من اسلوب وصياغة وتنظيم ومعالجة..وتوضيح الآراء التي لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

فعاليات المدرس:

- تهيئة الوسائل التعليمية بصورة جيدة.
- الربط الجيد بين الموضوعات الدراسية في البرنامج التعليمي.

فعاليات الطالب:

- البحث والتقصي عن مصادر تخص ما يكلف به من أنشطة.
- يلخص أفكار موضوع الدرس وينظمها بشكل جيد.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (2)

- يشير احدهم: من الناحية المثالية يجب ان يؤلف كل عنصر في العمل الفني مفردة ضرورية في معنى العمل الفني.. ما رأيك بذلك؟

1- كلا: ليس ضروريا إن تكون كل مفردة ضرورية في العمل الفني.. إن هناك عناصر أساسية يركز عليها الفنان خلال إنتاجه العمل الفني.

2- نعم: من الضروري أن يرتبط كل جزء بالجزء الذي يليه لكي تتكامل القيمة الفنية والجمالية في تعميق معاني ودلالات العمل الفني.

3- كلا: ليس ضروريا أن يؤلف كل عنصر من عناصر العمل الفني مفردة أساسية من الناحية المثالية.. وإنما ذلك واقع فعلا في كل عمل فني.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (3)

- يوصف العمل الفني بأنه نتاج أنساني ينلك شكلا ونظاما، ويقوم بإيصال التجربة الإنسانية.

1- العمل الفني وليد سياقات ومعالجات فنية معينة، حيث يجب أن يفهم العمل الفني جميع الذين يتصلون به.

2- العمل الفني له كيانه الذي يقوم على بنية خاصة به لكي يفهمه الجميع.

3- العمل الفني رغم كيانه المستقبل فنيا وجماليا.. يعد رسالة إنسانيه بشكل أو بأخر.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمرينات (5)

ان ما هو جوهري.. في كل عمل فني هـو.. القصـد الأسـاسي الـذي ينشـده الفنان أو يركز فيه.. وهذا يفرض عليه ان يتخذ قراراته في عـدد العنـاصر وأنواعهـا التي يستخدمها أو الطريقة التي سينظم بها نتاجه الفني.

1- ان جميع عناصر العمل الفني تنضوي تحـت الطـابع الشخصي- لأسـلوبية الفنان في معالجة الكيفية للعناصر.

2- ان جميع عناصر العمل الفني يجب ان يخدم تعبيرية العمل الفني.

3- ان العناصر التشكيلية تستجيب لعامل الإرادة الإنسـانية المتمثلـة بالفنـان من خلال تشكيل المعنى والتي من خلالها يتم تشـكيل المعالجـة والأفكـار بطرق معينة.

التقويم الذاتي: تأشير إجابات التمارين من قبل الطلبة أنفسهم على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابـات الصـحيحة مـن قبـل المـدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول التمارين.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ضعيفة 2- قوية 3- ضعيفة

تمرين (2)/ 1- غير وارد 2- غير وارد 3- وارد

تمرين (3)/ 1- صحيح 2- صحيح 3- صحيح

اختبار الواجب البيتي:

طلب منك المشاركة في جلسة ثقافية في كلية التربيـة الفنيـة... لتتحـدث عـن

التجربة الفنية من خلال العملية الفنية لفنان ما، ممن تختار من الفنانين؟ ولماذا؟ وكيف تطرح تجربته الفنية اكتب تقريرك الشخصي عن ذلك؟

انتهى الدرس

الدرس الحادي عشر

- محاضرة حول (التذوق وأنماط التذوق الجمالي ـ رؤية جديدة)(*)
- يعقب المحاضرة مناقشة بين الطلبة والسيد المحاضر.. ويتم تلخيص الأفكار الأساسية في المحاضرة والأسئلة والأجوبة المرتبطة بها وكتابة تقرير موجز حول المحاضرة من قبل الطلبة.

الدرس الثاني عشر

الموضوع: الجميل والمفيد

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يحدد خواص الموضوع الجمالي.
- يحدد خواص الموضوع المفيد.
- يفرق بين الموضوع المفيد والموضوع الجمالي.

(*) ضمن الموسم الثقافي لقسم التربية التشكيلية في كلية التربية الفنية – جامعة بابل تم إلقاء محاضرة حول (التذوق وأنماط التذوق الجمالي– رؤية جديدة) من قبل الناقد عباس الأمير بتاريخ 23/ 12/ 1996 على قاعة (14) في بناية جلجامش في الساعة العاشرة صباحاً.

- يقارن أوجه الشبه أحيانا بين فنون تجمع بين الجمال والمنفعة.
- يطبق أمثلة لمواضيع جمالية وأخرى مفيدة ومواضيع تجمع بين هاتين السمتين.
- يقوم اثر الصنعة والتعبير في الموضوعات المفيدة.
- يحلل أسباب احتفاظ الموضوع الجميل بقيمته الجمالية.
- يحدد الفروق بين الموضوع الجمالي والموضوع المفيد.

الأهداف الوجدانية.

- يتحسس بمشاهدة أعمال فنية جمالية ومشاهدة موضوعات مفيدة وموضوعات تجمع بين هاتين السمتين.

يعبر عن آرائه بثقة.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة حول الإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (التجربة الفنية) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- مشاهدة نماذج لأعمال فنية نحتية مصغرة من نتاجات كلية التربية الفنية.
- الإشارة إلى الموضوعات المفيدة داخل قاعة الدرس.
- مشاهدة وتأمل نموذج لآنية فخارية تجمع بين سمتي الجميل والمفيد.

فعاليات المدرس:

- إدارة المناقشات والإشراف على سيرها.

- تنفيذ مستلزمات الخطة الدراسية بدقة.

فعاليات الطالب:

- استخلاص الأفكار الأساسية عند تحضير الدرس.
- المشاركة الفعالة في الأنشطة والفعاليات.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- أقام احد الفنانين معرضا لفن السيراميك، وكلل معرضه بالنجاح فنيا.. وقد تم شراء جميع أعمالة الفنية من قبل الجمهور.

1- حققت أعمال الفنان الوظيفة الفنية والنفعية.

2- حققت أعمال الفنان الشروط والمواصفات الفنية الصحيحة.

3- تلبي أعمال الفنان الحاجات النفعية (الاستعمالية) للجمهور.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (2)

- أشار احدهم إلى إننا عندما نمنح الموضوع الفني أهمية.. فإننا بذلك لا نمنح تلك الأهمية من خلال مقارنته بالموضوعات النفعية (الاستعمالية) ما رأيك بذلك؟

1- كلا: يكتسب الموضوع الفني أهميته من خلال تجاوزه على الموضوع النفعي.

2- نعم: تكمن أهمية الموضوع الفني من خلال طبيعته الخاصة به.

3- كلا: يحمل كل من الموضوعين الفني والنفعي سمة الحضارة، والمقارنة بينهما تمنح أي منهما له أهمية اسبق من الآخر.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (3)

- ان كل من الموضوع الفني والموضوع النفعي هما وليدا الصنعة البشرية ونتاج المهارة الإنسانية وتشكيلاتها الحضارية.

1- يحتل كل من الموضوع الفني والموضوع النفعي الأهمية ذاتها وفق منطلق حضاري.

2- يحمل كل من الموضوع الفني والموضوع النفعي التعبير الإنساني نفسه.

3- إنتاج كل من الموضوعات الفنية والموضوعات النفعية يعني السيطرة والتحكم بالمادة وتشكيلها على نحو ما.

التقويم الذاتي: تأشير إجابات التمارين من قبل الطلبة على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول التمارين.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- خ　　2- ص　　3- خ

تمرين (2)/ 1- ضعيفة　　2- قوية　　3- ضعيفة

تمرين (3)/ 1- غير وارد　　2- غير وارد　　3- وارد

اختبار الواجب البيتي:

اكتب تقريرك الخاص محللا فيه المادة الدراسية لموضوع الجميل والمفيد. معتمداً نماذجك وتطبيقاتك الفنية والجمالية والصناعية والحضارية عموماً التي تقرن بها سمتي الجميل والمفيد واثر ذلك على التجربة الجمالية.

انتهى الدرس

الدرس الثالث عشر

الموضوع: التجربة الجمالية.

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على أبعاد التجربة الجمالية.
- يعدد سمات التجربة الجمالية وفقاً وتسلسلها الصحيح.
- يحلل سمات التجربة الجمالية.
- يطبق سمات الاستجابة الجمالية في أمثلة وتجارب ونماذج.
- يتعرف على بعض الحقائق المهمة المرتبطة بالفن وأثرها بالمستمتع (المتلقي) بالتجربة الجمالية.
- يحلل مكونات أو عناصر الموقف الجمالي.
- يحلل المتغيرات التي لها علاقة بالتجربة الجمالية والتذوق عموما وفي أمثلة وتجارب ونماذج.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس بعض الأعمال الفنية المصورة المتنوعة وعلاقة ذلك بسمات ومكونات التجربة الجمالية.
- يعبر عن ردود فعله الجمالية تجاه أعمال فنية معينة.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة حول الإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (الجميل والمفيد) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

مشاهدة وتأمل لوحات فنية معينة بغية التوضيح للطلبة من ان العمل الفني يشكل منبها حسياً جمالياً في التجربة الجمالية مع توضيح ردود الطلبة الذوقية المتفاوتة حول العمل الفني كـ(مستقبلين– متلقين) وعلاقة ذلك بموضوع التجربة الجمالية في البرنامج التعليمي.

فعاليات المدرس:

- إدارة المناقشات والإشراف على سيرها.
- التهيئة الجيدة أثناء عرض الأمثلة والتطبيقات الخاصة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

فعاليات الطالب:

- يستجيب بشكل فعال أثناء عرض الأمثلة والتطبيقات.
- يتعاون مع زملائه الطلبة خلال الأنشطة التي يكلف بها.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- يشير احد النقاد إلى ان الجمال الفني قد يظهر في اثر فني محرم دينيا أو مستهجن من الناحية الأخلاقية.

1- إحدى حقائق الجمال الفني أن يظهر في آثار فنية غير محرمة دينيا أو غير مستهجنة أخلاقيا.

2- من غير الممكن أن ترتبط التجارب الجمالية بتجارب أخرى لها علاقة بحياة الإفراد.

3- أحدى حقائق التجربة الجمالية، أنها تجربة خالصة بذاتها ولكنها ترتبط في أحيان كثيرة بتجارب أخرى لها علاقة بحياة الأفراد في المجتمع.

تمرين (2) ارجع إلى تعليمات الخاصة بتمارين (2)

- أحدى السمات الخاصة بالتجربة الجمالية.. استجابة الذات للموضوع الجمالي.. وان يطرح ثراءه الحسي الجمالي علينا.. ما رأيك بذلك؟

1- كلا: يجب إن تطرح ذاتنا على الموضوع الجمالي وليس العكس.

2- نعم: عندما يطرح العمل الفني ذاته علينا.. تتحقق الاستجابة الجمالية نحو العمل الفني.

3- نعم: يجب ان يطرح العمل الفني ذاته علينا خلال مرحلة التوقف كمنبه حسي جمالي.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالمارين (3)

- التقمص الوجداني لابد منه لكي نتعاطف ونشارك ونستمتع بالظواهر الجمالية.

1- التقمص الوجداني يحقق منافع ظاهرة لها دورها في حياة المستمع.

2- التقمص الوجداني مشاركة عاطفية مهمة بين المشاهد والعمل الفني.

3- التقمص الوجداني محاورة منطقية مهمة مع العمل الفني.

التقويم الذاتي: تأشير إجابات التمارين من قبل الطلبة أنفسهم على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري بالإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول التمارين.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- خ 2- خ 3- ص

تمرين (2)/ 1- ضعيفة 2- ضعيفة 3- قوية

تمرين (3)/ 1- غير وارد 2- وارد 3- غير وارد

اختبار الواجب البيتي:

- ما هي العلاقة برأيك بين أهداف كلية التربية الفنية في جامعة بابل (عرض الأهداف على الطلبة) ومفهومك للتجربة الجمالية؟
- لو طلب منك تحديد عوامل يمكن أن تسهم في تنمية وتطور التجربة الجمالية في كلية التربية الفنية - جامعة بابل.. ما هي برأيك هذه العوامل؟

انتهى الدرس

الدرس الرابع عشر

الموضوع: الجمال الفني والجمال الطبيعي.

الأهداف: أن يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على أراء أصحاب النزعة الطبيعية في الفن.
- يتعرف على أراء أصحاب نزعة الجمال الفني.
- يحلل أراء أصحاب النزعة الطبيعية في الفن.

- يحلل أراء أصحاب نزعة الجمال الفني.
- يقارن بين أراء أصحاب النزعة الطبيعية في الفن وأراء أصحاب نزعة الجمال الفني.
- يطبق أمثلة على أعمال فنية تؤكد النزعة الطبيعية.
- يصدر أحكاماً على موقف كل من أصحاب النزعة الطبيعية في الفن وأصحاب نزعة الجمال الفني.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس أعمال فنية مصورة تؤكد الجمال الفني وأخرى تؤكد الجمال الطبيعي.
- يتقبل النقد الموجه إليه من قبل زملائه الطلبة أثناء المناقشة.

المحتوى: أرجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (التجربة الجمالية) قبل مقدمة الدرس في البرنامج التعليمي.

الوسيلة التعليمية:

- عرض نماذج لوحات فنية مصورة تؤكد نزعة الجمال الطبيعي في الفن مثل.. أعمال كونستابل، تيرنر، دولاكروا.
- عرض نماذج لوحات فنية مصورة تؤكد نزعة الجمال الفني مثل أعمال بيكاسو، براك، كاندنسكي.

فعاليات المدرس:

- تقويم الأنشطة والتمارين التي يقوم بها الطلبة.
- إدارة المناقشات وعدم الابتعاد عن الموضوع الأساسي في الدرس.

فعاليات الطالب:

- استخلاص الأفكار الأساسية عند تحضير الدرس.
- المشاركة الفعالة خلال الأنشطة والفعاليات.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- يشير (ديلاكروا) إلى أن الطبيعة تعد (معجم يرجع إليه الفنان حيث تعوزه المعرفة الفنية، فنحن نعود إلى الطبيعة نستفتها الرأي بخصوص اللون والتفصيلات الجزئية الدقيقة).

1- يؤكد هذا الرأي النظرة المباشرة في عملية المحاكاة التقليدية للأشياء.

2- يؤكد هذا الرأي الرؤية الواقعية الخارجية للأشياء بعيداً عن الرموز والاستبطان.

3- يؤكد هذا الرأي النظرة المتطرفة لأصحاب النزعة الطبيعية.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (2)

- يشير (كانت) إلى إن الطبيعة تنطوي على العناصر الأولية التي يستخدمها الفنان في عمله الفني، ولكنها لا تحجب أصالة الفنان وتلقائيته الخصبة المبدعة.. ما رأيك بذلك؟

1- نعم: إن الفن رغم اعتماده خامات وعناصر الطبيعة، ولكن تبقى أرادة الفنان بعيده عن سطوة الطبيعة.

2- نعم: رغم أبداع الفنان خلال نتاجاته الفنية، ولكن يبقى اثر الطبيعة ملازماً لتلك النتاجات.

3- كلا: عدم اعتماد الفنان على موضوعات الطبيعة لا يمنحه القدرة الإبداعية في نتاجاته الفنية.

تمرين (3) أرجع إلى التعليمات الخاصة بتمارين (5)

- يشير (مالرو) إن الاعتقاد السائد في الفن الغربي تاريخياً يقوم على أساس المحاكاة أو التقليد في حين إن بلدان أخرى مثل مصر وبلاد ما بين النهرين لم تؤكد التقليد أو المحاكاة في الفن.

1- يعول الفن الغربي تاريخياً على الرؤية الخارجية للأشياء وليس استبطانها.

2- إن النظرة الفنية لفناني مصر وبلاد ما بين النهرين أكثر بعداً واستبطاناً للأشياء والذوات.

3- إن نتاجات فناني الغرب أكثر قيمة فنية من نتاجات فناني مصر وبلاد ما بين النهرين.

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم للتمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري بالإجابات الصحيحة.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ص 2- ص 3- ص

تمرين (2)/ 1- قوية 2- قوية 3- ضعيفة

تمرين (3)/ 1- صحيح 2- صحيح 3- غير صحيح

اختبار الواجب البيتي:

- ما هو حكمك الجمالي على لوحتين فنيتين أحداهما تؤكد منظراً طبيعياً والثانية تؤكد موضوعاً فنياً بعيداً عن النزعة الطبيعية؟
- ما هو تقييمك الخاص حول الجدل القائم بين أصحاب النزعة الطبيعية وأصحاب نزعة الجمال الفني؟

انتهى الدرس

الدرس الخامس عشر

الموضوع: الفن للفن والفن الملتزم.

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على مفهوم الفن للفن.
- يتعرف على مفهوم الفن الملتزم.
- يميز بين موقف حركة الفن للفن.. وأصحاب نزعة الفن الملتزم.
- يحلل موقف جماعة الفن للفن.. من المجتمع وقيمه.
- يحلل اثر حركة الفن للفن على المواقف الجمالية.
- يحلل اثر حركة الفن للفن في المشكل التاريخي والفلسفي.
- يفسر حقيقة التجربة الجمالية وفق مفهوم حركة الفن للفن.
- يعرف الحلول التوفيقية بين جماعة الفن للفن وأصحاب نزعة الفن الملتزم.
- يطبق أمثلة ونماذج حول مبادئ الفن للفن وأصحاب نزعة الفن الملتزم.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس نماذج لوحات فنية مصورة تنطبق عليها آراء جماعة الفن للفن وأصحاب نزعة الفن الملتزم.

المحتوى: أرجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (الجمال الفني والجمال الطبيعي) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- مشاهدة نماذج لوحات فنية مصورة تؤكد موضوعاتها ومضامينها على قضايا وطنية أو مصيرية ذات صفة اجتماعية وتقترن بظواهر أخرى.. تؤكد طروحات نزعة الفن الملتزم.
- مشاهدة نماذج لوحات فنية مصورة تؤكد على الصياغة الفنية الصرفة بعيدا عن القيم الأخرى.. وبهذا تعكس طروحات جماعة الفن للفن.

فعاليات المدرس:

- التهيئة الجيدة أثناء عرض الأمثلة والتطبيقات من خلال إعداد الوسائل التعليمية المناسبة وموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.
- يمنح فرصاً متساوية للتعبير عن آراء الطلبة خلال الأنشطة والفعاليات.

فعاليات الطالب:

- يستجيب بشكل فعال أثناء عرض الأمثلة والتطبيقات.

- ينجز الواجبات التي يكلف بها بشكل جيد.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بتمرين (1)

- تعد حركة الفن للفن من الحركات الفنية الفكرية المهمة والتي أثرت في مواقف وطروحات النظريات الفنية والجمالية والذوقية على مستوى الفن والمجتمع.

1- أكدت حركة الفن للفن على استقلالية التجربة الجمالية عن التجارب الأخرى.

2- العمل الفني برأي أصحاب حركة الفن للفن موضوع جمالي تكمن أهميته في ذاته الجمالية.

3- لا ينفصل العمل الفني حسب رأي أصحاب حركة الفن للفن عن القيم وظواهر الحياة الأخرى.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (2)

- يشير أحد النقاد إلى أمكانية التقاء وجهات نظر كل من أصحاب نزعة الفن الملتزم وأصحاب النزعة الجمالية المتطرفة (الفن للفن) ما رأيك بذلك؟

1- نعم: يمكن التقاء وجهات نظر كل من النزعتين في بعض الجوانب الأساسية التي تشكل نقاط خلاف بينهما.

2- كلا: لا يمكن التوفيق بين وجهات نظر كل من النزعتين لتطرف كل منهما في طروحاتها عن الأخرى.

3- نعم: هناك تداخل بين الظاهرة الجمالية والظواهر الحياتية الأخرى.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (3)

- يشير (هربرت ريد) في كتابة (الفن والمجتمع) إلى ان الفن يعد همزة الوصل بين الناس في المجتمع.

1- يحقق الفن وظيفته الأساسية بتلبية منافع عملية كثيرة للناس في المجتمع.

2- يعد الفن أداة للمشاركة الوجدانية والحضارية بين الأفراد والشعوب.

3- يعد الفن تجربة جمالية مهمة للتواصل بين الناس في المجتمع شأنه شأن أي تجربة حياتية أخرى.

التقويم الذاتي: تأشير إجابات الطلبة حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة حول التمارين من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ص	2- ص	3- ص
تمرين (2)/ 1- قوية	2- ضعيفة	3- قوية
تمرين (3)/ 1- غير وارد	2- وارد	3- غير وارد

اختبار الواجب البيتي:

قوم كل من أصحاب نزعة الفن للفن وأصحاب نزعة الفن الملتزم... وفقا وآرائهم؟ ولو خيرت ان تحدد موقفك من الحركتين فأي منهما تقف؟ وما مبررات ذلك؟

انتهى الدرس

الدرس السادس عشر

الموضوع: نشاط قرائي (إثرائي).

قام الباحث بقراءة محاور على شكل أفكار أساسية في هذا النشاط القرائي الاثرائي للموضوعات الآتية:

- اثر المعالم الفنية والجمالية في المجتمع.
- التربية الفنية والتربية الجمالية.

وقد تم طرح هذه المحاور بشكل سريع ومختصر، وعقب ذلك مناقشة بين الباحث والطلبة حول هذه الموضوعات.

الدرس السابع عشر

الموضوع: المجتمع والفرد.

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على آراء أصحاب النزعة الاجتماعية للظاهرة الفنية.
- يتعرف على آراء النزعة الفردية للظاهرة الفنية.
- يحلل آراء أصحاب النزعة الاجتماعية للظاهرة الفنية.
- يحلل آراء أصحاب النزعة الفردية للظاهرة الفنية.
- يقارن بين آراء النزعة الاجتماعية والنزعة الفردية للظاهرة الفنية.
- يطبق أمثلة لظواهر فنية ذات سمة اجتماعية.
- يطبق أمثلة لظواهر فنية ذات سمة فردية.
- يصدر إحكاماً شخصية على موقف كل من أصحاب النزعة الاجتماعية والنزعة الفردية للظاهرة الفنية.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس موضوعات فنية ذات نزعة اجتماعية بارزة وموضوعات فنية ذات نزعة فردية بارزة.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة حول اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (الفن للفن- الفن الملتزم) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- عرض نماذج لأعمال فنية مصورة ذات صبغة اجتماعية بارزة مثل الأعمال التي ترتبط بالطقوس والعادات والقيم الاجتماعية خلال الاحتفالات والمناسبات.
- عرض نماذج لأعمال فنية مصورة ذات صبغة فردية بارزة مثل الأعمال الفنية للفنان (موندريان) أو (جاكسون بولوك).

فعاليات المدرس:

- أدارة المناقشات والإشراف على سيرها.
- متابعة إجابات اختبارات الواجبات البيتية.

فعاليات الطالب:

- إيجاد حلول للمشكلات والمواقف التعليمية التي تواجهه.
- يمارس التقويم الذاتي بصورة جيدة.

التمارين: (تمرين 1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين(2)

- يرى أحد النقاد: يعد العمل الفني نتاجاً فنياً خالصاً لتجربة فنية فردية، بعيداً عن أي تأثيرات أو اتجاهات المجتمع.. ما رأيك بذلك؟

1- نعم: يبقى العمل الفني وليد الصنعة الشخصية المبدعة والتعبير الإنساني لتجربة ذاتية بعيدا عن أي تأثيرات أو اتجاهات أخرى.

2- كلا: العمل الفني بقدر ما هو إنتاج لتجربة ذاتية بقدر ما يرتبط باتجاهات وتأثيرات وقيم اجتماعية.

3- كلا: هناك تداخل شديد بين الفرد والمجتمع وان النتاجات الفنية لا تنسلخ عن التأثيرات الاجتماعية.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (4)

يعتقد الكثير من الناس ان فن الكنائس ترجمة لحاجات وقيم اجتماعية البعض من الناس يعتقد ان فن الكنائس وليد حاجات ذاتية خالصة.. وعليه:

1- يرتبط فن الكنائس بفنون متعددة مثل العمارة والنحت والرسم والتزيين، وهي فنون توظف لخدمة قيم دينية ذات صبغة اجتماعية.

2- يرتبط فن الكنائس بالحاجات الإنسانية ذات الصبغة الفردية الخالصة.

3- يعد فن الكنائس ظاهرة فنية تدعم أراء أصحاب كل من النزعة الفردية والنزعة الاجتماعية.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (5)

- يرى (سوريو) ان الفن يعد وظيفة جوهرية مهمة في حياة المجتمع، متمثلة بوظيفة الادخار أو التوفير.

1- تمتلك الأعمال الفنية مقوماتها الجمالية الخالصة مما يمنحها صفة نوعية انتقائية فريدة تميزها عن النتاجات الأخرى.

2- يشير (سوريو) إلى إننا عندما نحافظ على النتاجات الفنية، تقدير منا لخاصيتها وعلاقتها بذائقتنا الجمالية.

3- يشير (سوريو) إلى ان المحافظة على الأعمال الفنية بما يشكل تراثاً فنياً على مر التاريخ مرجعه التوفير أو الادخار تجاه هذه الأعمال.

التقويم الذاتي: تأشير الطلبة لإجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ضعيفة　　2- قوية　　3- قوية

تمرين (2)/ 1- مترتبة　　2- غير مترتبة　　3- غير مترتبة

تمرين (3)/ 1- صحيح　　2- صحيح　　3- صحيح

اختبار الواجب البيتي:

- ما هو تقييمك الشخصي نحو عمل فني تتحقق فيه وبشكل واضح كل من النزعة الاجتماعية والنزعة الفردية؟
- ما هو رأيك بالحجج الخاصة بكل من أصحاب النزعة الاجتماعية وأصحاب النزعة الفردية تجاه الظواهر الفنية؟

انتهى الدرس

الدرس الثامن عشر

الموضوع: الفنان والحدس (برجسون).

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يعرف النزعة الحدسية في الفن لدى (برجسون).
- يحلل مفهوم الحدس في التجربة الجمالية.
- يحلل نماذج لتجارب فنية لها علاقة بالطروحات الفلسفية لـ(برجسون) في مجال الحدس في الفن.
- يقيم الطروحات الفلسفية لـ(برجسون) في مجال الفن.
- يصدر أحكاماً حول الطروحات الفلسفية لـ(برجسون) في مجال الفن.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس لوحات فنية مصورة للفنانين (كوروه) و (تيرنر) و(كونستابل).

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجري مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (المجتمع والفرد).

الوسيلة التعليمية:

مشاهدة وتأمل لوحات فنية مصورة للفنان (كوره) و(تيرنر) و(كونستابل) ممن أشار إليهم (برجسون) في طروحاته الفلسفية حول (التجربة الفنية والحدس).

فعاليات المدرس:

- تنفيذ مستلزمات الخطة الدراسية بشكل جيد.
- إعداد الوسائل التعليمية والتعليق عليها بشكل جيد.

فعاليات الطالب:

- مشاركة الطالب أثناء عرض الوسيلة التعليمية.
- تعاون الطالب مع زملائه الطلبة أثناء ممارسة أنشطة البرنامج التعليمي.

التمارين: تمرين (1) أرجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- يؤكد برجسون ان الحدس يعد ضرباً من المشاركة أو التعاطف أو الاتحاد بين الفنان وموجوداته التي يشرع بإنتاجها فنيا.

1- يحتل المنحى العقلي جانباً جوهرياً من التجربة الحدسية لـ(برجسون).

2- يحتل المنحى الوجداني جانباً جوهرياً في التجربة الحدسية لـ(برجسون).

3- يحتل المنحى الفكري جانباً جوهرياً في التجربة الحدسية لـ(برجسون).

تمرين (2) أرجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (2)

يشير (برجسون) إلى ان الفنان.. رجل صوفي يستغرق في التأمل الباطني للأشياء فينعزل بصومعته بعيداً عن ميادين الحياة. هل تعتقد برأي كهذا؟

1- نعم: ان التجربة الفنية الخالصة إنها تتطلب عشقاً تأملياً صوفياً للأشياء.

2- كلا: يعد الفنان رجل صنعة، رغم تأمله للأشياء والعمل الفني لديه يؤثر ويتأثر بميادين الحياة الأخرى.

3- نعم: ان التجربة الفنية الخالصة يجب ان تنعزل عن كل ميادين الحياة الأخرى.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (5)

- يؤكد (برجسون) في طروحاته الفلسفية في مجال الحدس والتجربة الفنية على كل من الفنانين (كوره) و(تيرنر) و(كونستابل).

1- يعتقد (برجسون) بان كل من هؤلاء الفنانين يمتلك الأداء والصنعة الفنية العالية في رسم المناظر الطبيعية.

2- يعتقد (برجسون) بان كل من هؤلاء الفنانين يمتلك نظرة عميقة للكشف عن بواطن ودقائق الأشياء التي يرسمونها في تجربتهم الفنية.

3- يعتقد (برجسون) بان كل من هؤلاء الفنانين ذو نزعة واقعية تتفوق على أي من التجارب الفنية الأخرى.

التقويم الذاتي: يقوم الطلبة بتأشير إجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة من قبل المدرس ومراجعة الطلبة لإجاباتهم حول التمارين.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- خ　2- ص　3- خ

تمرين (2)/ 1- ضعيفة　2- قوية　3- ضعيفة

تمرين (3)/ 1- غير صحيح　2- صحيح　3- غير صحيح

اختبار الواجب البيتي:

لو طلب منك إبداء رأيك حول فلسفة برجسون في مجال الحدس في التجربة الفنية.. هل تتفق بان الفن تجربة صوفية؟ وان الفن ينفصل عن الحياة؟... الخ من أرائه الفلسفية الجمالية.. اكتب رأيك حول هذه الطروحات الفلسفية..؟

انتهى الدرس

الدرس التاسع عشر

الموضوع: الفنان واللاشعور.

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يتعرف على آراء ومواقف مدرسة التحليل النفسي من شخصية الفنان.
- يحلل آراء (فرويد) في مجال شخصية الفنان والعمل الفني والعملية الإبداعية.
- يحلل آراء (رانك) و (يونك) حول شخصية الفنان.
- يقارن بين آراء علماء النفس حول اثر اللاشعور في شخصية الفنان والعمل الفني والعملية الإبداعية.
- يطبق أمثلة لأعمال فنية تجسد طروحات علماء النفس في هذا المجال.
- يفسر آراء مدرسة التحليل النفسي.
- يصدر أحكاماً على موقف مدرسة التحليل النفسي من الفنان والعملية الإبداعية.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس موضوعات فنية مصورة تتجسد فيها الرموز اللاشعورية.
- يتخذ قراراته بعد تمحيص.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة للإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (الفنان والحدس) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

عرض نماذج فنية مصورة تتجسد فيها رموز وعوالم اللاشعور، مثل أعمال (سلفادور دالي) و(ماكس ارنست).

فعاليات المدرس:

- تنفيذ خطة الدرس بشكل جيد.
- متابعة نشاطات الطلبة.

فعاليات الطالب:

يستقصي مصادر جيدة تخص موضوعات الدرس.

ينجز التمارين المطلوبة منه.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- يرى عالم النفس (يونك) ان (جيتة) لم يخلق (فاوست) وإنما (فاوست) هو الذي خلق (جيتة).

1- يعد الفنان أداة بيد إرادة اكبر منه.

2- يعد الفنان أسيراً للشعور الجمعي.

3- حاجة اللاشعور الجمعي تفرض ما ينتجه الفنان من موضوعات ورموز.

تمرين (2) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (2)

- أشار احد النقاد إلى ان (فرويد) إنها يحاول ان يقلل من شأن العملية الفنية ويقرنها بالكبوت والنكوصية والجنسية والعمى الإرادي، والعصاب...ما رأيك بذلك.

1- نعم: بدليل ان فرويد عند تحليله لشخصية (ليوناردو دافنشي) يؤكد هذا المسعى.

2- كلا: لم يقلل فرويد من شان العملية الفنية بدليل انه رفعها إلى مرتبة الدين والفلسفة.

3- نعم: تؤكد طروحات فرويد على ان الفنان رجل عصابي مريض يتصف بالعجز الاجتماعي.

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (5)

- ان الفنان لدى فرويد يتصرف كأي شخص آخر يملك ميولا غير مشبعة إذ يرتد عن الحقيقة ويحول كل اهتمامه، بل كل طاقته الجنسية نحو إشباع تلك الرغبات عن طريق الإبداع الفني.

1- يقرن (فرويد) بعض الجوانب من العملية الإبداعية من الطاقة الجنسية المكبوتة في اللاشعور لدى الفنان.

2- يرى (فرويد) ان أي شخص آخر يمكنه ان يتصرف مثل الفنان من حيث تمكنه من إشباع طاقته الجنسية عن طريق الإبداع الفني.

3- تعد العملية الفنية لدى فرويد في جانب كبير من عملية تعويض وإشباع لحاجات جنسية.

التقويم الذاتي: يؤشر الطلبة إجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة من قبل المدرس.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ص	2- ص	3- ص
تمرين (2)/ 1- ضعيفة	2- قوية	3- ضعيفة
تمرين (3)/ 1- غير صحيح	2- غير صحيح	3- صحيح

اختيار الواجب البيتي:

- ما هو موقفك من لوحة فنية تطرح رموز وعوالم لاشعورية.
- ما هو تقييمك حول طروحات (فرويد) في جمال التحليل النفسي- في العملية الإبداعية.

انتهى الدرس

الدرس العشرون

- محاضرة حول (نظرات في الفن العراقي المعاصر ـ مقارنة فلسفية) (*)

(*) ضمن الموسم الثقافي لقسم التربية المسرحية في كلية التربية الفنية- جامعة بابل تم إلقاء محاضرة حول (نظرات في الفن العراقي المعاصر- مقارنة فلسفية) من قبل الأستاذ الناقد ثامر مهدي بتاريخ 13/ 3/ 1997 على قاعة المسرح الكبير في الساعة الرابعة عصراً.

- يتم فيها تلخيص ألأفكار الأساسية والأسئلة والأجوبة المرتبطة بها وكتابة تقرير موجز حول المحاضرة من قبل الطلبة.

الدرس الحادي والعشرين

الموضوع: السريالية.

الأهداف: ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

- يعلل أسباب ظهور الحركة السريالية.
- يحلل تأثيرات العصر على الحركة السريالية.
- يحلل أفكار ومنطلقات الحركة السريالية.
- يتعرف على الشخصيات ألفكرية والفنية التي مثلت الحركة السريالية.
- يحلل العناصر والمقومات التي ترتكز الحركة السريالية.

الأهداف الوجدانية:

- يتحسس لوحات فنية مصورة لفنانين سرياليين.
- يثق بنفسه عندما يعبر عن آرائه.

المحتوى: ارجع إلى (الموضوعة في محتويات محتوى البرنامج التعليمي).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجرى مناقشة سريعة ومختصرة حول الإجابات المتميزة في اختبار الواجب البيتي السابق الخاص بموضوع (الفنان واللاشعور) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

يشاهد لوحات فنية مصورة تتجسد فيها رموز وعوالم لاشعورية.

فعاليات المدرس:

- إدارة المناقشات والأشراف على سيرها.
- تهيئة مستلزمات الخطة الدراسية.

فعاليات الطالب:

- استخلاص ألأفكار الأساسية عند تحضير الدرس.
- المشاركة الفعالة في الأنشطة والفعاليات.

التمارين: تمرين (1) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (1)

- وجد السرياليون ان الأحلام عوالم لا حدود لها ولا فواصل زمانية أو مكانية فيها ويصبح كل شيء فيها ممكنا وهي تظم ببواطنها الهواجس والرغبات المكبوتة.

1- تعد الأحلام نافذة يتنفس فيها المرء عما يكبته من المشاعر والأفكار.

2- تعد الأحلام عنصراً جوهرياً من عناصر العقل الباطن

3- تعد الأحلام احد المصادر الأساسية لرؤى الفنان السريالي.

تمرين (2) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (2)

- يشير احدهم إلى ان لوحات الفنان (سلفادور دالي) تؤكد على عدم التقنية العالية في الرسم وتأكيد البساطة والعفوية.. ما رأيك بذلك؟

1- نعم: أكد (دالي) على هذا المنطلق عند الرسم لأنه يتفق مع اللاشعور.

2- كلا: تؤكد لوحات (دالي) عملية الرسم أكاديمياً بتقنية عالية بعيدا عن البساطة والعفوية.

3- نعم: تعد البساطة والعفوية سمات أسلوبية واضحة في نتاجات (دالي).

تمرين (3) ارجع إلى التعليمات الخاصة بالتمارين (3)

- يمنح (فرويد) العقل الباطني كل أهمية أثناء تحليلاته النفسية في ميادين الأدب والفن.

1- العقل الباطن لدى (فرويد) أداة يعبر من خلالها المرضى العصابيين عن طاقاتهم المكبوتة.

2- العقل الباطن.. عالم حر.. طليق.. لا رقيب فيه.. يزدحم بالمعاني والدلالات الدفينة.

3- العقل الباطن يحتل جانباً مهماً في عقلية الشخصية غير السوية.

التقويم الذاتي: يؤشر الطلبة إجاباتهم حول التمارين على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة: عرض مخطط سبوري للإجابات الصحيحة من قبل المدرس.. ومراجعة الطلبة لإجاباتهم.

الإجابات الصحيحة:

تمرين (1)/ 1- ص　　2- ص　　3- ص

تمرين (2)/ 1 - ضعيفة　　2- قوية　　3- ضعيفة

تمرين (3)/ 1- غير وارد　　2- وارد　　3- غير وارد

اختبار الواجب البيتي

- اكتب تقريرا تطرح فيه وجهات نظرك النقدية للحركة السريالية؟

انتهى الدرس

الدرس الثاني والعشرون

- محاضرة حول (أسئلة النقد العراقي الراهن)(*)

- يعقب المحاضرة مناقشة بين الطلبة والسيد المحاضر.. ويتم فيها تحديد الأفكار الأساسية والأسئلة والأجوبة المرتبطة بها من خلال كتابة تقرير موجز حول المحاضرة.

انتهى الدرس

الدرس الثالث والعشرون

- تطبيق اختبار التفكير الناقد.

(*) ضمن الموسم الثقافي لقسم التربية المسرحية في كلية التربية الفنية – جامعة بابل تم إلقاء محاضرة حول (أسئلة النقد العراقي الراهن) من قبل السيد سعد جاسم رئيس اتحاد أدباء بابل بتاريخ 29/ 3/ 1997 على قاعة المسرح الكبير في الساعة 12,30 ظهراً.

المصادر

1- آل ياسين، محمد حسين، مبادئ في طرق التدريس العامة، ط 4، منشورات المرتبة العصرية، المطبعة العصرية والنشر، بيروت، د. ت.

2- ريان، فكري، المناهج الدراسية، عالم الكتب، دار الثقافة العربي للطباعة، القاهرة، 1972.

3- الطوبجي، حسين حمدي ـ وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ،ط 4، دار القلم، الكويت،1981.

4- مرعي، توفيق- الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقان، الأردن، 1983.

ملحق (5)

محتوى البرنامج التعليمي الخاص بمادة علم الجمال

المحتويات



المقدمة

يعد المحتوى النظري للبرنامج التعليمي في هذا البحث احد المكونات الأساسية في البرنامج، حيث على أساسه يتم وضع الأهداف التعليمية وتحديد طبيعة الخبرات التي يتعلمها الطلبة.. والمادة التي في ضوءها تتم عملية التقويم وقد روعي عند إعداد هذا المحتوى تعدد وتنوع المصادر والتركيز على ما هو أساسي من الأفكار الفلسفية في مادة علم الجمال وفقا ومفردات موضوعات المحتوى النظري بما يسمح باستخلاص اكبر قدر من الأسئلة والأفكار مدار الحوار والنقاش وبما يحفز الطالب على ان يحلل ويقوّم القضايا والمواقف والأفكار الجمالية، فضلاً عن انتقاء لغة تمتاز بالوضوح والبساطة وعدم استخدام المصطلحات المعقدة التي تربك الطالب أثناء سيره في البرنامج التعليمي، بل توسم الباحث لغة تناسب المرحلة الدراسية والنضج العقلي للطلبة، وقد روعي اعتماد الدقة العلمية والموضوعية عند إعداد مفردات المحتوى النظري.

تعريف بعلم الجمال والفلسفة

من الوجهة التاريخية نجد أن التفكير في الجمال نشأ قديماً منذ العصر اليوناني حين بحث (أفلاطون) في فكرة الجمال وكيف تتمثل في الموجودات المحسوسة في الأعمال الفنية وانتهى إلى أنها مثال خالد في (عالم المثل) أو العالم الذي يفوق عالم الواقع كما بحث (أرسطو) في حقيقة الفن وانتهى إلى أن الفنون الجميلة هي نوع من المحاكاة ولكنها محاكاة لا تتساوى بالنزعة الطبيعية أو النقل الحرفي لما هو في الطبيعة بل محاكاة لما ينبغي أن يكون، ثم ظل البحث في الجمال مستمراً بعد ذلك في تاريخ الفلسفة ومرتبطاً بالتأملات الميتافيزيقية فتحدث (أفلوطين) عن الجمال العقلي وعن الجمال في العصور الوسطى بوصفه مظهراً للحق وجزءً من علم الإلهيات أما الفنون التي تعرف بالفنون الجميلة فقد توزعت في تصنيفات العلماء ولم ينظر إلى الموسيقى والشعر والتصوير والنحت والرقص على أنها فنون في صنف واحد، أي لم تعد فنون جميلة إلا في القرن الثامن عشر عند (ديدرو) و (باتو) ولم تبدأ نقطة البحث في فلسفة للفنون الجميلة أو علم الجمال بمعنى البحث في التعبير ومقاييس الجمال (تجربتي) خلقه وتذوقه إلا في القرن الثامن عشر عندما أطلق (باومجارتن) اسم استطيقا أو علم الجمال على تلك الأبحاث التي تدور حول منطق الخيال.

ولم يتبق من مفهوم الفلسفة الحديثة إلا ثلاثة مباحث رئيسة تعتمد المنهج التأملي الفلسفي في دراستها وهي مبحث الوجود ومبحث المعرفة ومبحث القيمة الذي يشتمل بدوره على ثلاث علوم أساسية هي علم المنطق ويبحث في قيمة الحق وعلم الأخلاق ويبحث في قيمة الخير ثم علم الجمال ويبحث في قيمة الجمال. وتشير تسمية علم الجمال إلى مجموع الأبحاث والنظريات التي تعني بتفسير الفن وتأثيرات

الجمال في النفس الإنسانية التي نشأت عن فلسفة الجمال التي مرت بأطوار مختلفة حتى أصبحت اليوم علماً من العلوم الإنسانية يعرف بعلم الجمال.

ويشير (بول فاليري)، إلى علم الجمال بأنه علم الحساسية وهي بمعناها الراهن تطلق على " كل تفكير فلسفي في الفن"، أي أن موضوع علم الجمال ومنهجه منوطان بالطريقة التي يحدد بها الفن. ويعني علم الجمال في فلسفة الجمال ونظرياته ونقده ومدارسه والتجربة الجمالية في زواياها المختلفة.

إنّ علم الجمال يعتمد النظريات وأبحاث الفلسفة في حل كثير من مشكلاته العامة حيث يعتقد (كولنجوود) بأن النظرية الجمالية ليست محاولة للبحث وتفسير حقائق خالدة وتتعلق بطبيعة موضوع خالد يسمى الفن، بل هي محاولة للتفكير في حل المشكلات الناتجة عن مواقف يجد الفنانون أنفسهم موجودين فيها، وإن علم الجمال يتسع لتفسير طبيعة الفن وطبيعة التذوق الجمالي والخلق الفني إلا أننا نجد أن هناك تفرقة حديثة بين الاستطيقا وعلم الجمال وبين فلسفة الفن عند بعض الفلاسفة المعاصرين إذ ذهب بعضهم إلى التفريق بين الاستطيقا وموضوعها دراسة الإحساس الجمالي سواء في الطبيعة أو في الفن وبين فلسفة الفنون التي تبحث في التعبير الجمالي بين الفنون المختلفة وعلاقاتها، وإن لفظ الفن يشير إلى إنتاج موضوعات عن طريق الجهد البشري وهذا معناه المعرفة (تسقط) في العمل الفني، والعمل الفني هو رمز لهذا الوجدان وأن ما يعبر عنه في الفن يمكن إدراكه، وما يمكن إدراكه يمكن التعبير عنه، وعلى هذا فأن التعبير في الفن يرتبط بالإدراك، في حين يشير الجمال إلى جاذبية الأشياء أو قيمتها، أما الاستطيقا فهي تشير إلى إدراك موضوعات طريفة والتطلع إليها، ومن الواضح أن خلق الموضوعات وقيمتها وإدراكها هي أمور مختلفة كل الاختلاف.

وتمثل النظرية الفنية بالنسبة لفلسفة الجمال ما تمثله النظرية العلمية بالنسبة لفلسفة العلوم فالصلة وثيقة بين مجالي الجمالية والفنون ومن ثم يمكننا أن نعد تاريخ الفن بمثابة تاريخ الوعي الجمالي عند الإنسان، في حين أن فلسفة الفن تعد فرعاً من فروع الفلسفة الذي يهدف إلى دراسة التصورات الإنسانية عن الجمال من جهة والإحساس بها من جهة ثانية ثم إصدار الأحكام الجمالية من جهة ثالثة.

المصادر:

1- حكيم راضي، فلسفة الفن عند سوزان لانجر، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة للطباعة والنشر، بغداد، 1986.

2- ستولينتز، جيروم، النقد الفني، دراسة جمالية فلسفية، ترجمة: فؤاد زكريا، مطبعة عين شمس، القاهرة، 1974.

3- الشال، عبد الغني النبوي، مصطلحات في الفن والتربية، ط1، جامعة الملك سعود، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1984.

4- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

5- محمد، سماح رافع ـ تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي ـ طرقه ووسائله وإعداد معلميه، دار المعارف، القاهرة، 1976.

6- مطر، أميرة حلمي، مقدمة في علم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1976.

7- هويسمان، دني، علم الجمال، ترجمة: ظافر الحسن، ط4، دار منشورات عويدات، بيروت – باريس، 1983.

مقدمة في علم الجمال

يمتاز اليونانيون بشدة إقبالهم وحرصهم على تمجيد ربات الفنون وتقديم القرابين إليها ورعايتها حتى قبل عصر الفلسفة، وذلك إيماناً منهم بتقديس مظاهر الجمال الخالدة في الفن والطبيعة، وأن اهتمام اليونانيين بتقدير الجمال لم يبدأ بأفلاطون كما يتوهم البعض ولكنه كان حقيقة بارزة كانت تموج بها تيارات الثقافة اليونانية في عصره، ويعد (أفلاطون) أول فيلسوف يوناني يهتم بتسجيل موقف معين من ظاهرة الجمال فأقام للجمال مثالاً هو الجمال بالذات (الموجودات الحسية والأفراد) ثم اخذ يصعّد من هذا الجمال الفردي المحسوس لكي يكتشف علته في الأفراد جميعاً إلى أن توصل إلى اكتشاف مصدر الجمال في مثال (الجمال بالذات) في العالم المعقول ثم ربط بعد هذا بين الحق والخير والجمال وأن الفن مصدره الإلهام وأن عملية الإبداع الفني لا تخرج عن كونها ثمرة لضرب من الإلهام أو الجنون الإلهي، وأن الفنان بالتالي أنما هو ذلك الشخص الموهوب الذي احتضنته الآلهة بنعمة الوحي والإلهام.

في حين نرى أن (أرسطو) قد اهتم بالخطابة والشعر وله في الخطابة كتاب مؤلف في ثلاثة أجزاء وهو يتعرض في هذه الأجزاء لفن الإقناع في الخطابة وكذلك للأسلوب وصوره وصفاته وأشكاله الجمالية والتقليد عند (أرسطو) يعني تقليد الفنون للأشياء وتصوير الحقيقة الداخلية.

أما فلسفة الجمال عند المسلمين فمما لاشك فيه أن المسلمين في عصور الازدهار الحضاري قد اقبلوا على الفنون وشغفوا بها وقدورها، ويحتل فن الشعر المقام الأول بين الفنون لديهم واهتموا بمضامين وصنعة الشعر، وقد كان لرجال الفقه أثر فقد تدخلوا بالمنع والتحريم لبعض الفنون مثل النحت والرسم، إلا أنه ورغم ذلك كانت هناك فنون متميزة في الدولتين الأموية والعباسية والأندلس وبلاد فارس فجاء فنهم متداخلاً على النسيج أو صفحات المخطوطات أو مقابض

السيوف وجدران القصور والمساجد، وقد ظهرت خمس مدارس رئيسة هي المدرسة العربية والإيرانية والهندية والمغولية والتركية، ويتميز الفن الإسلامي كما يرى الباحثون بوصفه من أوسع الفنون انتشاراً وذلك لأتساع رقعة الإمبراطورية الإسلامية التي امتدت من الصين شرقاً إلى أسبانيا غرباً، ولاتساع الإمبراطورية الإسلامية واختلاف طرز وفنون شعوبها المختلفة كان هناك اختلاف ظاهر في بعض عناصر وأساليب المدارس الفنية الإسلامية، ولقد حرم الإسلام عملية نحت أو تصوير الله أو الأنبياء وامتد هذا التحريم لمنع تصوير الإنسان وكل ما هو حي، والسبب الجوهري في هذا التحريم هو مجابهة الديانات الوثنية والمسيحية التي كان يتعبد الإنسان فيها لتماثيل الآلهة والقديسين أو لصورهم، فالإسلام يعتبر الله قوة خارقة لا حدود لها.

وعندما نتلمس موقفاً للجمال لدى المتصوفة، نجد أن أكثرهم تحليلاً لهذا الموقف هو الإمام (أبو حامد الغزالي) فهو يربط سائر أنواع الجمال بالجمال الإلهي وكانت الجمالات الجزئية سواء كانت عقلية أم حسية أنها تشارك في الجمال الإلهي وترتبط به لأنها أثر من آثاره، وهذا يعود إلى (أفلاطون) عندما يربط الجمالات الجزئية بمثال الجمال بالذات، وقد ميز (الغزالي) بين طائفتين من الظواهر الجمالية، طائفة تدرك بالحواس وهي تتعلق بتناسق الصور الخارجية وانسجامها والطائفة الثانية تتمثل بظواهر الجمال المعنوي التي تتصل بالصفات الباطنة وإدراكها الذي يتم بالقلب (الوجدان).

أما إذا انتقلنا إلى المسيحية فأننا نجد تمجيداً وترحيباً لا تحريماً فقد ظهر في هذه الفترة روائع الفن العالمي خاصة في عصر النهضة الإيطالية وتفنن الرسامون في تزيين الكنائس والمعابد ورسم الصور المختلفة التي تصور الكفاح الديني.

أما فلسفة الجمال في العصر الحديث فتمتاز بتعدد وسعة المذاهب الفلسفية فيها. وبغية الإطلاع على بعض مواقف الفلاسفة من الجمال، فيعد الفيلسوف الألماني (باومجارتن) أول من استخدم لفظ استطيقا للدلالة على علم الجمال، وذلك في كتاب صدر له عام 1735، وقد تناول في هذا الكتاب مسائل الذوق الفني ومكوناته محاولاً بذلك أن يضع منطقاً لمجال الشعور كالمنطق الصوري الأرسطي بالنسبة للفكر.. وفي إنكلترا ظهر تيار فلسفي ممثلاً بعدد من الفلاسفة الإنكليز الذين ربطوا الجمال بالإحساس وفي التمييز بين الشعور الخالص وبين المنفعة، ويعد كتاب (وليم هوجارت) في مجال تحليل الجمال الدعامة الأولى للمدرسة الجمالية الإنكليزية مستهدفاً فيه تحديد الأفكار المتضاربة عن الذوق، ويشير (هوجارت) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في التقدير الجمالي أهمها التناسق والتنوع والاطراد والبساطة والتعقيد والضخامة.

في حين استخدم (كانت 1724-1804) لفظ استطيقا في كتابه (نقد العقل الخالص) وأراد بهذه الكلمة البحث النظري في الأشكال النفسية للشعور والحس ويقصد بهذا صفتي الزمان والمكان، ولكنه عاد فاستعمل هذا اللفظ استعمالاً معيناً في كتابه (نقد الحكم) ويقصد به دراسة الأحكام التقديرية التي تتعلق بشؤون الجمال.

ويقسم (كانت) علم الجمال إلى قسمين:

1. نظرية في الجمال والجلال.
2. بحث في ماهية الفنون الجميلة.

وقد ورد في كتابه (نقد الحكم) عام 1790. أن من المستحيل تحديد قاعدة يمكن بموجبها أن يجرأ أحد على الاعتراف بجمال شيء ما، وبدلاً من فكرة الجميل

المطلق والإكراهي ينبغي إقامة فكرة مثالية.. على كل واحد أن ينشئها في نفسه فلن يؤسس الحكم الجمالي بعدئذ إلا على (مبدأ ذاتي).

أما (هيغل 1770-1831) فيعد من الفلاسفة القلائل الذين تعمقوا في دراسة علم الجمال، وهو يعد من كبار الفلاسفة في علم الجمال بما خلّفه من مؤلفات عدة في هذا الموضوع، وتنصب دراسة الجمال على الفن كميدان خصب لها وليس الفن عند (هيغل) سوى تحقيق لفكرته عن المطلق، وأن فلسفة الفن عنده تعد حلقة في مذهبه الفلسفي مثلها كمثل الدين والتاريخ، فالروح المطلق في اتجاهها إلى المثل العليا تتجه إلى الجمال وإلى الحقيقة الإلوهية فيفسر اتجاهها هذا عن طريق الفن والفلسفة والدين، والجمال عند (هيغل) هو التجلي المحسوس للفكرة.. إذ أن مضمون الفن ليس شيئاً سوى الأفكار، أما الصورة التي يظهر عليها الأثر الفني فإنها تستمد بنيتها من المحسوسات يتمثل بوضع الفكرة في مادة أو صورة، وتشكيل هذه المادة على مثال لها، وبالقدر الذي تتفاوت فيه مرونة ومطاوعة المادة على مثال لها تترتب الفنون متدرجة من المادية إلى الروحية فهو يرى في العمارة مثلاً بأنها من أثقل الفنون وأكثرها صمتاً لأنها تتشكل بحسب قوانين الوزن والثقل وهي تنتمي إلى النمط الرمزي الذي يحمل ما في الطبيعة من مناظر تلال أو غابات أو أعمدة ومعاني رمزية مختلفة، ويرى (هيغل) أن الجمال الإلهي كوحدة وكلية لا يوجد إلا بالنسبة إلى الفكر، فهو كيان مجرد من الشكل وبعيد عن المشكل والمشخص ولذا أحظر على المسلمين واليهود أن يصنعوا صورة للإله تجعله في متناول الإدراك الذي يتحرك في الحسي، لا مكان إذن هنا للفن التشكيلي الذي تكمن وظيفته فقط في إنتاج أشكال زاخرة بالحياة الأكثر عيانية.

ويسمو (شوبنهاور 1788-1860) بالقيمة الجمالية ويضعها في أعلى مستوى يمكن أن يرقى إليه الإنسان، وأن فلسفته الجمالية مشتقة من مذهبه الفلسفي العام

الذي يقرر أن العالم إرادة وتمثل والفنان مثله في هـذا الشـأن مثـل الفيلسـوف إذ أنـه يشاركه في عبقريته ومضمونها القدرة على التأمل الميتافيزيقي، والفنان أنها يتمثل هذا الوجود الميتافيزيقي من خلال أعماله الفنية، والغاية من الفن عند (شـوبنهاور) هـي الوصول إلى نوع من الفناء التام أو (النارفانا) التي تتحقق إرادة الفنان عـن طريقهـا من خلال إبداعه الفني، ويضع (شوبنهاور) الموسيقى في مقدمة الفنون جميعاً، وهـو يرتب الفنون الجميلة بادئـاً مـن فـن العـمارة فالنحـت فالرسـم ثـم الشـعر المأسـاة، والموسيقى عند (شوبنهاور) تشكيل وعالم مستقل عن عالم الظواهر المحسوسة لأنها تجسد قوانين الوجود ولكنها لا تحاكي الوجـود، والفنـون لـدى (شـوبنهاور) تعلـو وتهبط تبعاً لارتباطها بالإرادة التي حّلت محل مثال (هيغل) وتقف الموسيقى وحدها بعيداً عن بقية الفنون، فجميع الفنون تحكي التصور فهي نسـخ عنـه، أمـا الموسـيقى فهي الإرادة في ذاتها، أن الفنون لا تحدثنا إلا عن الظل، أما الموسيقى فهـي الوحيـدة التي تحدثنا عن الشيء نفسه.

وتقوم فلسفة (كروتشه) على أن الفـن عيـان أو حـدس، بمعنـى أنـه معرفـة تخيلية، فردية تنصب على الأشياء وتولد بعض الصـور، والفـن لديـه تركيـب جمـالي أولي.. مؤلف من العاطفة والصورة عـلى شـكل حـدس.. والمعرفـة لديـه وجدانيـة نحصل عليها عن طريق الخيال أو معرفة منطقية نحصل عليها عن طريق العقل.

يذهب (كروتشه) إلى القول من أن أصل الفن يكمن في القـدرة عـلى تكـوين الصور الذهنية والفن يحكمه الخيال وثروته الصور الذهنية فقـط.. والفـن لا يبـوب الأشياء ولا يحكم عليها بأنها حقيقية أو خيالية ولا يصفها أو يعرفهـا بـل يحس بهـا ويصورها ليس إلاّ، وبما أن الخيـال يسـبق الفكـر وهـو شرط ضروري لـه، كانـت فاعلية العقل الذهنية، أي قدرته عـلى تكـوين الصـور الذهنيـة أسـبق مـن فاعليتـه

المنطقية، أي التي تكون الأفكار الكلية فلا يكاد الإنسان يقوى على التخيل حتى يصبح فناناً قبل أن يبلغ المقدرة المنطقية لزمن طويل.

إنّ جوهر الفن لدى (كروتشه) يكمن في التصور الباطني فقط لا في الإخراج وإن العاطفة في النتاج الفني لابد لها أن تتخذ طابع الصورة كما أنه لا بد للصورة من تتسم بصفة العاطفة وإن ليس هناك من تفريق بين الحدس والتعبير.. وقد فصل الفن عن أنشطة وميادين أخرى مثل النشاط الغائي والنفعي والأفعال الأخلاقية أو المعرفة التصورية العقلية.

ومن الاتجاهات الفلسفية المعاصرة يمكننا أن نعول على فلسفة (سوزان لانجر) حيث اقترنت فلسفتها بالاتجاه الرمزي والفن لدى (لانجر) يحول الخبرة الذاتية إلى موضوع ندركه إدراكاً فنياً ويحول الموضوع إلى خبرة ذاتية.. وللفن دور عظيم في الكشف عن عالم المعاني والبناءات التي ينشئها الإنسان.. وترى (لانجر) إن الإدراك في الفن يعد إدراكاً حدسياً وليس استدلالياً، والعمل الفني يتميز بأنه رمز وليس إشارة أو علامة متفق عليها.. فالفن رمز لا يشير إلى معنى محدد، وأن الإعمال الفنية تعد رموز لها مضمون وجداني وتكشف عن نوع من التصورات المعرفية بهذا المضمون، وأن كل هذه العناصر هي التي تكون موضوعاً للإدراك الحسي الذي يتدخل أي في تذوق الفنون، ويزداد هذا الإدراك كلما كان الشكل أكثر تعبيراً، علماً أنه نوع من أنواع المعرفة يتدخل مع الحس والعقل والفن لديها يشكل ويصور حقائق عالمنا الباطني وما فيه من وجدان وانفعال ومشاعر يقدمها في رموز ويلعب الخيال الفني الدور الرئيس في إبداعه. فاللغة تنظم خبراتنا الحسية وانطباعنا عن الأشياء وتستخدم في هذه الرموز الاستدلالية، أما الفن فيقوم بتصوير خبراتنا الشعورية بواسطة رموز تمثيلية.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا- مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي- فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- البياتي، نعيم حسن، الشعر في الفنون الجميلة، سلسلة المكتبة الثقافية، (1992)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ب. ت.

4- سميرانوفا، م أوفسيانيوف. ز ـ موجز تاريخ النظريات الجمالية، دار الفارابي، بيروت، ب. ت.

5- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

6- علام، نعمت إسماعيل ـ فنون الشرق الأوسط في العصور الإسلامية، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1977.

7- مطر، أميرة حلمي- فلسفة الجمال.. نشأتها وتطورها، ط2، دار الشؤون الثقافية للنشر والتوزيع، المطبعة الفنية، القاهرة، 1984.

8- مطر، أميرة حلمي- مقدمة في علم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1976.

9- هيجل- فكرة الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، ط2، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1981.

10- هويغ، رنيه ـ الفن.. تأويله وسبيله، ترجمة: صلاح مصطفى، ج2، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، 1978.

حول معنى الفن

ربما نقف أمام تساؤل هل أن الفن فلسفة؟ فإننا في دراستنا السابقة توصلنا إلى معرفة أن الفلسفة بشكلها المتعارف عليه يضم ثلاث مباحث تتمثل بمبحث المعرفة ومبحث الوجود ومبحث القيمة، وعن هذا الأخير يضم بدوره ثلاثة علوم تتمثل بعلم الأخلاق الذي يبحث في ماهية الخير وعلم المنطق الذي يبحث في موضوعة الحق وعلم الجمال الذي يتناول تفصيلياً مفهوم القيم الجمالية.. منها قيم الجمال الفني ...... ويحتل الجمال الفني الرصيد الأكثر حظاً واهتماماً في دراسات علم الجمال وفلسفة الفن والنقد الفني..

وبالتالي فإن الفن ليس فلسفة لكن للفلسفة دور حساس في فحص وتفسير وتوجهات ورؤى الفن وطبيعة المخرجات فيه وللفن منطق.. ومنطق الفن خاص به.. فهو ليس منطق العلم أو منطق الأخلاق.. كما أن الفن ليس علماً.. لكنه يتضمن علوم فهناك علم عناصر الفن وعلم المكياج وعلم المنظور وعلم التشريح.. أي أن للفن مبادئ وأصول وأساسيات لابد منها على مستوى صناعة وإخراج النتاجات الفنية.. وهكذا هو الحال فالفن رسالة.. وللدين رسالة.. وقد تتداخل الرسالتان ولكن يبقى لكل منهما أبجدياته التي يقوم عليها.. ولعل هذا الفحص يمنحنا فرصة عدم الاستعجال في إصدار أحكام جائرة على الفن في ضوء قضايا دينية أو أخلاقية أو علمية ... هي ليست من عناصره التي يتشيد عليها بشيء وليست من أغراضه التي يهدف إليها.

وإذا ما توقفنا إلى معنى الفن فإنا سوف نصطدم بتفسيرات بفعل اختلاف توجهات المنحى المعرفي والذوقي والوظائفي للفن نظراً لاختلاف التوجهات الفلسفية والحضارية والتاريخية.

إنّ مفردة فن في تراث الفكر اليوناني إنما كانت تقترن بالصناعات المهنية مثل فن البناء والنجارة وميادين الإنتاج الصناعي الأخرى، فالفن باليونانية (Techne) وفي اللاتينية (Ars)، وهي بهذا المعنى إنما ترتبط بالسلوكي والمهاري وعندما نعرج فلسفياً يتضح لدينا تفاوت معنى الفن والعمل الفني.. فإذا بدأنا مع (أفلاطون) بوصفه أول فيلسوف يؤسس نظرياً موضوعات للفن والجمال ضمن فلسفته العامة، فالفن لديه محاكاة والمحاكاة لديه أنواع منها ما هو سطحي.. يحاكي عالم الحس.. وهي أردأ أنواع المحاكاة لديه ومنها ما هي محاكاة للجوهر أو عالم مثالي ميتافيزيقي في حين أن معنى الفن لدى (أرسطو) والذي يمنحه أحد ثلاث معارف يتمثل بالمعارف النظرية والمعارف العملية وهناك ما يتمثل بالمعارف الفنية.. و (أرسطو) يعتقد بالفن على أنه محاكاة للواقع والتسامي عليه.. والفن لديه يحمل معنىً مزدوجاً فهو يحمل سمتي الموضوعية والمطلق.. وموضوعه العالم الخارجي والتحري عن النماذج الكاملة والتصورات المثالية ممثلةً في عالم المعقولات.. العالم المطلق.

ووفق هذه التوجهات فإن ماهية العمل الفني تأخذ دلالات من معنى الفن نفسه طبقاً وكل سياق من هذه السياقات الفلسفية والفن الجميل لدى (كانت) مثلاً يعد نتاج العبقرية والرائع لديه هو نتيجة لتلاقح العقلي بالعاطفي الخيالي. وأن أول خصائص العبقرية هي الأصالة.. فالعمل الفني يبتعد عن التقليدية ويعد أنموذج ومقياس للحكم الجمالي، والفن لديه فن بذاته ولذاته فالجميل الذي يرتبط بغاية أخرى ليس جميلاً وهو نتاج صادر عن حرية الإنسان.. لقد منح (كانت) الشكل الخالص الأولوية وعد الفن المثالي يكمن في الشكل الخالص دون الفكرة، والعمل الفني لديه نوعان نوع ذو جمال مقيد وهو ما يهدف إلى منفعة ونوع آخر يقترن بالجمال الحر وهو جمال قائم بذاته كما هو الحال مثلاً في مجال فنون الزخرفة الإسلامية فهي فنون تأملية عقلية قائمة بذاتها.

ويمنح (هيغل) الفن مهمة الوصول إلى المطلق فهو يعد ثالث محورين يوصلان إلى المطلق أولهما يتمثل بالفلسفة والآخر بالدين والعمل الفني لدى (هيغل) ذو جمالية أرفع من الجمال الطبيعي بوصف العمل الفني يعد من إبداع الروح وخلق الوعي ونتاج الحرية.. وما هو من نتاج الروح يعد ارفع من الطبيعة.. والفن لدى (هيغل) يعد تجلي الفكرة بشكل حسي- والجمال وفق ذلك المظهر المحسوس للفكرة.

وحول معنى الفن على مستوى الفلسفة الحدسية في الفكر الفلسفي المعاصر يمكننا أن نعوّل على أطروحات الفيلسوف الإيطالي (بندتو كروتشه) فهو ينكر أن يكون الفن فعلاً أخلاقياً. وإذا كانت الأخلاق تعد قيم وخصائص لابد منها للإنسان.. فليس من الصواب أن نطبق مبادئ الأخلاق على الأشكال الفنية فنوصف الشكل المربع أو المثلث بأنه غير أخلاقي، والفن لدى (كروتشه) حدس يخالف منطقية العلم وطبيعة الحقائق فيه فالعمل الفني موضوع خالص لا يخضع إلى أحكام العلم وتصور عقلي يكشف لنا الحقيقة المعقولة وبالمحصلة فالعمل الفني لا يقدم حقائق صادقة أو غير صادقة إذ أنه رؤية تأويلية وهو يعد الفن ذو طابع نظري بوصفه تأملاً وبالتالي لا يقترن الفن باللذة.. ويتطرق (كروتشه) في أطروحاته حيث ينفي أن يكون الفن ظاهرة فيزيائية شأنها شان الظواهر الطبيعة الأخرى.. وهو بهذا المعنى لا يقبل القياس.. فالفن حدسي بمعنى التأمل والتصور والعيان.

وهكذا هو الحال لدى (سوزان لانجر) وغيرها من فلاسفة الفن، كل منهم يمنح معناً ودلالة ووظيفة للفن تتوافق ومسارات وغائية فلسفته العامة.

يعرّف الروائي الروسي (ليون تولستوي) الفن على أنه عملية حيوية لتوصيل الانفعالات وهو بهذا المعنى يعد نشاطاً انفعالياً، فاللغة عندما تتمثل وظيفتها من خلال توصلها لعالم الأفكار فإنها تكمن وظيفة الفن بتوصيل عالم العاطفة والشعور

والأحاسيس والكثير من الفلاسفة وعلماء الجمال والمنظرين رفضوا أن تكون وظيفة الفن عملية توصيل للواقع ... وعليه فالفن لدى البعض منهم تعبير عن الواقع ... تعبير عن ما ورائية الواقع ... تعبير عن استبطانية الواقع ... إعادة تنظيم حيثيات الواقع ... تفعيل ثوري جمالي على مستوى الصورة والخيال ومفردات العمل الفني وعناصره التشييدية بانتقائية وتأويلية ... وقصدية ... وبضبط عاطفي عالي ... من خلال تأملية جمالية يرافقها تشذيب وصقل على مستوى إخراج العاطفة أي بفعل التقنيات والمعالجات المهارية والأسلوبية للفنان.

وعلى مستوى الدراسات النفسية يرى (سيجموند فرويد) أن الفن إنما يتم من خلال عملية التعبير الجبري عن الطفولة وما يرافقها من كبت ومحاولة تفريغ ذلك من خلال اللعب والخيال وعندما لا تكون للفنان القدرة على تغيير حيثيات الواقع الذي يعيشه فانه يبحث عن منافذ للهروب من هذا الواقع ... والصور الفنية إنما ترتبط إلى الغريزة لدى الفنان وليس العقل وهي تعبير عن كم من خزين سيميائي لعالم اللاشعور وان الفنان لدى (فرويد) اقرب منه إلى الرجل العصابي المريض إلا أن المريض لا يجد تقنيات تحويل طاقته اللاشعورية العاطفية إلى صور تجد تطبيقاتها في نتاجات فنية في حين أن للفنان القدرة على عملية التمثيل والتحويل هذه.

يرى (يونك) هو الآخر من أن الفن نوع من الواقع الفطري الذي يستولي على الإنسان ويجعله أداته والفنان ليس بالشخص المزود بمبدأ حرية الإرادة والتعبير عنها وإنما من خلال الفن ذاته يعد الفنان أداة للتعبير عن خزين مقتضيات (اللاشعور الجمعي) الذي يعد ملكاً للوسط الذي يعيشه الفنان.

وترى الفلسفة البراجماتية ممثلة بلسان (جون ديوي) بأن الفن يقترن بعالم الحواس ... والصنعة والتجريب ... بوصف العملية الإبداعية ذات منحى إنساني وهي لا تنفصل عن خبراتنا العملية الأخرى ذات التطبيق الحياتي اليومي. ونرى أن

هناك بوناً واسعاً بين أطروحات الفكر الفلسفي المثالي والفكر الفلسفي لدى (جـون ديوي) إلى موضوعة الفن كما أنها تختلف مثلاً مع موقف (بندتو كروتشه) مـن الفـن وهكذا الحال ... تختلف دلالات ومضـامين ووظيفـة الفـن بـين الفلسـفة الواقعيـة والوجودية والمثالية ... طبقاً وتوجهـات تلـك الفلسـفة واقترانهـا بـالبُنى الفكريـة والثقافية والاقتصادية والعقائدية ... لكـل أمـة مـن الأمـم وكـذلك هـو الحـال في اختلاف النظرة إلى موضوعة الفن في الدراسات النفسية والتاريخية.

مفهوم الجمال لدى (أفلاطون)

لقد وجه الباحثون اهتمامهم إلى (أفلاطون) بوصفه أول فيلسوف يوناني يهـتم بتسجيل موقف معين من ظاهرة الجمال، فأقام مثالاً هو الجمال بالـذات، وذلـك مـن خـلال مـا يقـوم بـه الصـانع في خلقـه لموجـودات العـالم المحسـوس، وقـد تكلـم (أفلاطون) عن الجمال في محاورتين بطريقة تفصيلية، المحاورة الأولى هي (ايون)، ثم محاورة (هيبياس الأكبر)، ثم تكلم أيضاً عن هذا الموضوع في محاورات أخرى فأشار إليه في محاورة المأدبة، وذلك أثناء كلامه عن الحب الإلهـي وكيـف أن موضـوع هـذا الحب هو الجمال بالذات، إذ أن الحب يتجه إلى هذا الجمال، الجمال بالذات ينطبق على الخير بالذات وإلى مشاركة الأشياء الجميلة المحسوسة التي يشير فيها (أفلاطـون) إلى فكرة الجمال بالذات وإلى مشاركة الأشياء الجميلة المحسوسة في هذا الجمال بالـذات. وكان (أفلاطون) يرى أن هذا الفن مصدر الإلهام وكان اليونـانيون يـرون أن القـابع على جبل الأولمب تسع بنات هن ربات الفنون وكل ربة من هذه الربات تقوم برعاية فن من الفنون، فللشعر وللخطابة ربة وهكذا ....

لقد حارب (أفلاطون) خداع الحواس في فن النحت والتصوير وطالب بفـن آخر غايته المحافظة على النسب الصحيحة والمقاييس الهندسية المثالية، وحارب تمويه

الخطابة وإثارة الشعر باسم التعبير الصادق عن الحقيقة وطالب الفنان بمعرفة واعية للفن وتوجيهه إلى الخير، فقد آمن من جهة أخرى بأفضلية الإلهام المحسوس والحب على كل معرفة تعقلية، ذلك لأنه رأى في هذه القوى اللاعقلية وسيلة من وسائل الاتصال الذي توجد به الحقيقة، ويمكن تفسير هذا الاتجاه الصوفي في فلسفة (أفلاطون) بالرجوع إلى ظروف عصره فأفلاطون لم يكتب فلسفته في عصر ازدهار الحضارة الأثنية الذي توج بالعقل وحرية الرأي وإنما نمت فلسفته وازدهرت في عصر انحدار الحضارة، فلا عجب أن رددت فلسفته صدى هذا الانحلال فجاءت أميل إلى الانحراف عن الواقع المحسوس وزهداً فيه، أشد تعلقاً بعالم آخر توجد فيه أحلامه وفيه يتحقق الحق والخير والجمال، وقد ارتبط هذا الاتجاه الصوفي عند (أفلاطون) بنزعة لا عقلية تنتهي إلى نظرية المعرفة الميتافيزيقية تلجأ إلى الحدس أو الرؤية المباشرة التي تختلف عن الاستدلال العقلي أو الإدراك الحسي.

إنّ (أفلاطون) بدأ أولاً باكتشاف سمات الجمال في الموجودات الحسية وفي الأفراد ولكنه أخذ يصعد تدريجياً من هذا الجمال الفردي المحسوس لكي يكتشف علته في الأفراد جميعاً، وهكذا إلى أن توصل إلى أن اكتشاف مصدر الجمال المحسوس في مثال (الجمال بالذات) في العالم المعقول ذلك الذي يشارك فيه الجمال المحسوس، ثم ربط بعد هذا بين الحق والخير والجمال وترتبط فلسفة الفن عند (أفلاطون) بنظرية الجمال الخالد التي آمن بوجودها كل من سار في ركب الفلسفة الأفلاطونية، وقد ظلت هذه الآراء الأفلاطونية حية في تاريخ الفلسفة محركة لأعظم الفلاسفة حتى اليوم.

ويشير (أفلاطون) حين يتعرض لتربية الأحداث في جمهوريته الفاضلة مع احترامه للفن كأنه يشير بصفة خاصة إلى ضرورة طرد الشعراء والفنانين من جمهوريته لأنه يرى أن الفن يقلد الطبيعة فيحسنها، والطبيعة الحسية في حد ذاتها أن

هي إلا أشباح وظلال كاذبة للعالم المعقول فكأن عمل الفنان هو تقليد أو محاكاة الشيء المقلد ولهذا فإن الفن في نظره هو محاكاة المحاكاة، فلا يجب أن نجعل منه موضوعاً لتربية الشباب ومن ناحية ثانية فإن الفنانين يصورون الرغبات الدنيئة وأحط الغرائز ويحببونها إلى نفوس الناس، ويحذر (أفلاطون) بصفة خاصة من الشعراء الذين يقرضون الشعر على نسق (هوميروس) والحب لدى (أفلاطون) غايته الجمال لأنه لا يمكن أن يتطلع إلى القبح وهو يهدف إلى الإنتاج الفني أي إنتاج أشياء جميلة وهذا يشير إلى أن نظرية (أفلاطون) في مسالة الخلق الفني أو المحاكاة التي ترمي إلى محاولة الفيلسوف تمثل مثل هذا الحب الذي يحصل به ويعشق إلى حد الفيض الذي يبلغ مرحلة الإنتاج والخلق الجديد عن طريق المحاكاة، وهذه المحاكاة لا تستند إلى المعرفة بحقيقة الموجودات فهي تعد من قبيل التضليل والخداع ومن هنا تأتي تأكيدات (أفلاطون) على ضرورة توخي الصورة المثالية للفن من قبل الفنانين وعدم الالتصاق نحو تصوير الواقع الحسي الجزئي.

المصادر

1- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

2- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

3- مطر، أميرة حلمي، فلسفة الجمال.. نشأتها وتطورها، ط2، دار الشؤون الثقافية للنشر والتوزيع، المطبعة الفنية، القاهرة، 1984.

4- مطر، أميرة حلمي، فلسفة الفن، كتاب الجيب، الشؤون الثقافية، بغداد، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، د. ت.

الجمال لدى (أرسطو)

مع أن (أرسطو) من تلاميذ أفلاطون حيث تلقى فلسفته بأكاديمية أفلاطون في أثينا.. وقد أطلق عليه أفلاطون (العقل) لقدراته العقلية الفائقة في عالم الفلسفة والسياسة والشعر والخطابة ... وفلسفته وان تشابهت مع فلسفة أستاذه (أفلاطون) فأنه قد اختلف معه في موضوعه المثل والصور الأزلية فنحا بذلك منحاً وضعيا علمياً.. وهو اقرب منه إلى العالم الحسي ونسبيته وتجريبيته وبهذا فقد ابتعد في فلسفته عن المنهج المثالي بشكله المتطرف لدى أفلاطون وهو يقول بصدد ذلك (أن أفلاطون لعزيز على قلبي، ولكن الحقيقة مع ذلك لأعز منه وأحب).

ومع اختلاف (أرسطو) مع آراء أستاذه (أفلاطون).. إلا انه يبقى في نهاية المطاف مثالياً أفلاطونيا.. ففي موضوعه المحاكاة حيث يرى أفلاطون إن عالم المثل.. عالم أزلي وتعد صوره أزلية ثابتة.. غير متحركة ولا يشوبها التغيير أو التطوير.. فهي إنما تمثل الكمال في ذاته.. وما صور العالم الحسي إلا انعكاس لهذه الصور الأزلية في عالم المثل.. وتعد هذه المحاكاة.. محاكاة للمثل الأعلى حيث يرتبط فيها الجمال بعالم الآلهة.. في حين يرى (أرسطو) إن صور العالم الحسي- إنما تعد انعكاس متماثل الصفات مع صور عالم المثل.. وهو تماثل لها من حيث البناء والصفات.. وكلما كانت المقدرة العقلية للإنسان عالية.. كلما كانت رؤيته للموجودات الحسية رؤية فاحصة متميزة اقرب منها إلى الحقيقة وبهذا فان محاكاة (أرسطو) تعد محاكاة للجوهر.. وان محاكاة (أرسطو) لا تقف بحدود النقل الآلي لمفردات العام الحسي.. حيث يشير " إن على الفنان أن لا يتقيد بالنقل حرفياً.. وإنما عليه أن يحاكي الأشياء على النحو الذي يجب أن يكون عليه ".

إنّ المحاكاة لدى الفنان كما يراها (أرسطو) هي محاكاة لنماذج واقعية يحاكيها

الفنان دون أن يدخل على طبيعتها الحسية الواقعية تعديلا جوهريا.. وإنما تعديل يتمثل بإجراءات معالجات الفنان من خلال صنعته الفنية.. فالفنان.. إنما يستمد عناصر فنه من الواقع ولكنه يجددها ويعدلها لكي تسمو عن الواقع وبهذا يتسم منهج الفنان هنا بالموضوعية الواقعية، والفن لدى (أرسطو) لا يعد نسخة من نسخ الجمال الطبيعي وإنما محاكاة منقحة تقوم على تبديل الواقع.. وان وظيفة الفن وفق هذا التصور تتمثل بتقليد الطبيعة أولاً ثم التسامي عنها ذاتياً.

إنّ المعرفة كما يراها (أرسطو) تتكون من خلال أدراك الشيء كأساس تكويني قبل أدراك ماهيته أو قبل أن نعي مفهومه.. حيث أن المحسوسات لدى (أرسطو) موجودات حقيقية في الذهن والحقيقة المادية في آن واحد في حين يراها (أفلاطون).. إنها أشياء غير حقيقية وغير موجودة إلا في عالم الجواهر الأزلية.. وإننا ندرك الماهيات قبل أن ندرك الأشياء.

ويرى (أرسطو) إن الفنان اقرب منه إلى لب الحقيقة من المؤرخ فالقصائد الشعرية على سبيل المثال لا تصف حيثيات الواقع كما تقع وإنما تسمو عنها بالمعاني وان الصياغات الفنية، حين لا تخرج عن حقيقتها ولكنها تسمو عنها بمستوى عالٍ من الأداء.. وبهذا فضل (أرسطو) الشعر على التاريخ.. فالشاعر اقرب منه إلى روح النبوءة والكشف.. وعدم عرض حيثيات العالم الطبيعي بآلية حرفية.. وبهذا فان منطق الفن والجمال.. والحقيقة في عالم الفن.. غير ما هو عليه الحال في ميادين أخرى مثل العلم أو التاريخ ...

إنّ العملية الإبداعية لدى (أرسطو) تعد عملية إنسانية.. تؤمن بالعالم الخارجي وتسامى عنه وتؤمن بحسية وتجريبية الفنان وضرورة فهمه لحرفيات عملياته الفنية في حين أن أفلاطون يقرن الإبداع باتصال الفنان بعالم الآلهة ويقلل من شأن العالم الحسي ودور الصنعة في العملية الفنية.

ويرى (أرسطو) إن اللذة تقترن بالفهم والشعور بالرضا لدى الفنان وان الإدراك الجمالي يتسم بالنسبية فهو يختلف بين متلقي جمالي وآخر، بهذا فالجمال نسبي هو الآخر ونسبي في العمل الفني وليس على مستوى التلقي الجمالي فحسب في حين رفض (أفلاطون) اللذة كونها صفة المحسوسات.

ويتفق (أرسطو) مع (أفلاطون) في دور الفنون في التربية وتنشئة الأجيال.. وقد وصف (أرسطو) العمل الفني الجيد هو العمل الذي يقوم بتصفية الروح الإنسانية والحد من غريزتها وما يشوبها من الصفات غير الحميدة وهذا يندرج وفق نظرية التطهير التي ترسخ من السمات الأخلاقية الحسنة وتنمي الجوانب الأخلاقية والذوقية تربويا عبر منافذ العملية الفنية فالموسيقى والمسرح مثلا لهما دورا حساسا في نظرية التطهير.

إنّ الجمال لدى (أرسطو) يجمع بين الموضوعي والمطلق في آن واحد فالجمال الموضوعي يتجلى مع التكوينات الحسية باستكشافاته لمكامن الحقيقة في تلكم التكوينات.. والمطلق يتأكد بتصعيداته من المادة إلى الماهية ومن المحسوس إلى المثال.

الجمال في الفكر الإسلامي

يقترن الفن الإسلامي بشكل أو بآخر بمرجعيات منها القرآن الكريم والسنة النبوية وأطروحات المفكرين المسلمين وتأثر بعض هؤلاء المفكرين بالإرث الفلسفي الإغريقي فضلاً عن مرجعيات تتمثل بالفكر الحضاري القديم، لدى الشعوب عموماً التي وصل إليها الإسلام، وان جميع الفنون الإسلامية بالبلدان العربية وغير العربية إنما تمتاز بخصوصيتها ووحدة ما هو جوهري منها لوحدة الأساسيات فيها.. ويتشعب الفن الإسلامي بفنون ومسميات شتى.. مثل الفن الجداري، والعمارة، والزخارف بأنواعها، وفن التكفيت، والتصميم والتزيين، وفن التصوير..

ولم يعنَ الفنان المسلم بفني الرسم والنحت مثل عنايته بالفنون الأخرى لاقتران ذلك بالتحريم تارة و خشية مضاهاته لله في خلقه والابتعاد عن التجسيم والتجسيد مما دفع الفنان المسلم إلى الاهتمام بفنون الزخرفة النباتية والهندسية والكتابية فضلاً عن عنايته بفنون المعنى مثل فنون الشعر والأمثال والمقامات وعنايتهم بفنون الموسيقى والأدب عموما.. وتمتاز فنون الزخارف بكونها فنون تأملية.. فالوحدات الزخرفية تعد سلسلة مترابطة محكمة تدعم حلقاتها بعضها الآخر وتقويها لتحقيق فكرة جوهرية للحقيقية، غير المرئية إلا لعين العقل وان تصويرها يتجاوز الصور الجزئية المحسوسة إلى معانيها العقلية، ذلك أن الفنون الإسلامية تظل فنون تأملية بشكل عام ووفق توجهات العقيدة الإسلامية .

ابتعد الفنان المسلم عن المعالجات الحسية الأكاديمية معتمداً رؤية جمالية تستند إلى المرجعيات التي تمّ التنويه عنها في مقدمة هذه الموضوعة. حيث تتسم هذه الرؤية بما هو شمولي وإنساني.. بل تنشد المطلق ممثلا بالحقيقة الإلهية.. مما دفع الفنان إلى عدم معالجة نتاجاته الفنية معالجة تعتمد المحاكاة الطبيعية مبتعدا عن التجسيد والمنظور.. والفنان المسلم عندما ينتج أشكالاً تحمل صور كائنات حية يرسمها بطريقة تجريدية تجعلها متقاربة في الحجم والأهمية وبنفس العناية والدقة في التنفيذ لإيمانه بأن لها نفس في الوجود وهي على كثرتها وتنوعها تجسد قدرة خالقها الواحد، فالاهتمام بالكثرة والتنوع ضمن الوحدة، انعكاس لفكرة الوجود في الفكر الإسلامي، فالموجودات كثيرة وهي تحصل على وجودها من فيض جوهر الله فيحصل كل موجود على قسطه الذي له من الوجود فمعالجاته في تركيب الكائنات انعكاس لقدرة إلهية تتمثل في شواهد إعجازية متعددة، وان رؤية الفنان المسلم رؤية روحية حدسية ذات صبغة صوفية.

لقد عزز الفكر الإسلامي مبدأ الهيكلية المنظمة البعيدة عن العشوائية و أكد خضوع الكون بأسره لنظام سام تحكمه قوة مطلقة فقد ورد في القرآن الكريم (إنّا كل شيء خلقناه بقدر)، فالإحساس بالجمال في الفن الإسلامي يفترض أساساً حصوله عدة تحولات في مجرى التفكير الإنساني تنتهي بالوصول إلى إدراك الجليل كمعطى عقلي يقع عبر حدود الجميل فالإحساس بالجمال المطلق يبدأ بالتخلص من المتعلقات المظهرية للعالم المحسوس وصولاً للجليل.

الجمال لدى (أبي نصر الفارابي)

نظراً لضغط هجوم أصحاب الثقافات الفلسفية الوثنية وموجات الإلحاد والزندقة أظهر عدد من الفلاسفة المسلمين ضرورة الأخذ بالمنطق واعتماد المنطق العقلي بالرد على أصحاب مثل هذه الثقافات، فضلاً عن عدم إهمال الفلسفة.. فحياة المجتمع لا تنفصل عن التوجهات الفلسفية المعرفية والوجودية والقيمية، وبالمحصلة الجمع بين الدين والفلسفة وكان (أبو نصر الفارابي) من أنصار مثل هذه التوجهات، فقد حاول الفارابي الجمع أو التوفيق بين رأي الحكيمين ممثلة بآراء كل من الفيلسوفين الإغريقيين (أفلاطون، وأرسطو) فهو يرى بأن لا اختلاف بين آرائهما كما يرى بعض من يعتقد عكس ذلك.. وأن الفارابي بشكل أو بآخر يعد حلقة وصل بين الفكر الفلسفي الإغريقي والفكر الإسلامي، وقد تأثر بالفكر الإغريقي ممثلاً بأفكار (أفلاطون) و (أرسطو) و (أفلوطين) وكان أقرب منه إلى (أرسطو) حتى لقب بالمعلم الثاني أي بعد المعلم الأول (أرسطو) وقد وظّف تلك الفلسفة مع ما يعتقد بإمكانية توظيفه ولم يكن ناقلاً أو شارحاً أو مفسراً لفلسفة أرسطو.. بل قد أضاف عليها أيضاً.

ويرى (الفارابي) أن طريق الوصول إلى السعادة إنما يتم من خلال امتلاك

الإنسان العقل المدرك الذي يستطيع من خلاله الوصول إلى اكتشاف الحقيقة ويتحد عقل الإنسان مع العق الفعال إلى العقل الأول الذي شع منه، فيشعر بالسعادة وينظر بعين العقل إلى الجسد الفاني، إذ أن (الفارابي) كان من الفلاسفة الذين يعتقدون بنظرية الفيض.. حيث يتم ترتيب الموجودات إلى ستة مراتب تتمثل بالموجود الأول ممثلاً بالله سبحانه وتعالى الذي يصدر منه الموجود الثاني ممثلاً بالعقل الأول والموجود الثالث الذي يتمثل بالعقل الفعال الذي يعد أداة وصل بين العالم السفلي والعالم العلوي والوجود الرابع الذي يتمثل بالنفس والذي يعد عقلاً إنسانياً يسمى العقل بالقوة والوجود الخامس يتمثل بالصورة ثم المادة التي تمثل الموجود السادس، وعند إدراك الإنسان الأشياء من خلال العقل بالقوة بواسطة مستلماته من الحواس يصبح الإنسان موجوداً بالفعل وللحواس دور في استلام المعرفة حيث تتحول في ذهن الإنسان إلى معقولات وصور متخلية كما أنه قد منح العملية الإبداعية بعداً إنسانياً حيث أن النتاج الفني لديه يرتبط بالإرادة والفهم الإنساني فالفنان أنما يفيض على جماليات الطبيعة بما هو أكثر جمالاً وهو هنا يبدو ارسطياً وليس أفلاطونياً.. حيث أن (أرسطو) أكد على إنسانية العلمية الإبداعية في حين تطرف أفلاطون بهذا الأمر وربط الإبداع بالإلهام، فضلاً من أن (أرسطو) منح الحواس دورها الهام في تحصيل المعارف وكان علمياً تجريبياً في نظرته إلى الأشياء في حين ربط (أفلاطون) التحصيل المعرفي بالحدس وقلل من شأن الحواس.

ويتأكد لدينا هنا أن (الفارابي) ربط الفن بالحسية والتجريبية.. التجريبية التي يرافقها التصوف الرافض للماديات وبالمحصلة فالفنان يرتبط بالمحسوسات وفق سياقات وتوجهات صوفية رافضاً الجزئيات المادية مدركاً الكليات بتصوفه ومستوى إدراكه الذي يتصل بالمعرفة الاشراقية.

والفن لدى (الفارابي) يرتبط بالنظر الإشراقية التي يعتقد بها.. فالفن لديه فيض يأتي عن طريق التصوف والاتصال بالله وأن نتاجات الفنان تكون أكثر إبداعاً وجمالاً بقدر اتصال الفنان بالذات الإلهية.

إنّ الموسيقى لدى (أبي نصر الفارابي) تعد علاجاً يسهم في عمليات المحافظة على التوازن العقلي ويزيد من اكتمال الشخصية علماً أن (الفارابي) يعد موسيقياً بارعاً وله كتاب في الموسيقى يسمى (كتاب الموسيقى الكبير) ويعد مخترعاً للآلة القانون. وقد وضع (الفارابي) ما يسمى بـ(السبارات) في الموسيقى وهي قياسات للاختبار.. بمعنى سبر الشيء.. فحص غوره ونهايته.

ويقسّم (الفارابي) ألحان الموسيقى إلى ثلاثة:

- **الألحان الملذة**: وهي ألحان تعد بطانة وجدانية للإدراك بوصفها تتصل بالإدراك فهي الحان تثير اللذة العقلية.
- **الألحان الانفعالية**: وهي ألحان تتصل بحالات ذات شحنات عاطفية معينة لموضوعات كالخوف مثلاً.
- **الألحان المخيلة**: وهي الألحان التي تحدث في النفس تخيلات وتصورات معينة.

ويرى (الفارابي) أن هناك ما هو مشترك بين الفنون فهناك علاقة بين الشعر والرسم والموسيقى مثلاً، وانه يؤمن بنسبية الأحكام الجمالية ومع ذلك فإن هناك حكم يتصل بما هو طبيعي لأغلب الناس. وأن سلامة الاستقبال الجمالي يتصل بسلامة الحواس المستقبلة، كما أن لـ(الفارابي) أطروحاته وتفسيراته وشروحاته في مجال فن الشعر.

الجمال لدى (الغزالي)

تأثر الغزالي بالروح الصوفية فكان أقرب منه إلى الدين منه إلى الفلسفة، ووجد أن الصوفية تؤدي إلى العلم ولا يمكن الوصول إلى العلم بالتعلم المجرد بل بالذوق وهو (نور عرفاني) يقذفه الحق بتجليه في قلوب أوليائه فيعرفون به بين الحق والباطل بغير حاجة إلى الاعتماد على كتاب أو نحوه.

وإنّ فلسفة الغزالي تعتمد الشك للوصول إلى اليقين. حيث أن اليقين لديه يقترن على الأساس الرياضي الثابت الذي لا يتسرب إليه الشك ولا يختلف فيه المختلفون. ويرى الغزالي إن الفلسفة لا تصلح لان تكون قاعدة للدين أبداً لان الدين في جوهره هو امتحان روحي داخلي للإنسان، أما الفلسفة فرغم اعتمادها على الامتحان العقلي فهي لا تقود الإنسان في جميع الحالات إلى اكتشاف الحقيقة ومعرفتها. وبالتالي فهو يختلف مع الفلاسفة الآخرين في انه لا يرى في القياسات العقلية أداة صالحة لمعرفة الحق، بل يرى الذوق الباطني أداة مناسبة في هذا المجال ويؤمن (الغزالي) بالتوجه الحدسي الصوفي للوصول إلى المعرفة والذي يقترن بالكشف والإشراق الروحي.

وقد اهتم (الغزالي) بفن الموسيقى في فلسفته فهو لا يعنيه الشيء الحسي- بالموسيقى كالصوت لذاته بل يؤكد على معنى الصوت الذي يساهم في نقاوة الروح واطمئنان النفس واثر ذلك في المساهمة في التقرب إلى الله.

ويقترن الجمال لدى الإمام (الغزالي) بالنسبية من خلال إصدار الأحكام الجمالية عليه من قبل الآخرين والجمال لا ينفصل لديه عن الصبغة العقلية وهو يتصل باليقين.. والإنسان اقدر على تذوق الجمال لامتلاكه قدرات عقلية يستشف من خلالها الجميل.. مع وجود تفاوت بين ممن يتذوقون الجميل فالادراكات

والمعارف لديهم متفاوتة والجمال هنا يقترن بالجمال الظاهري. والذي يقوم على تكاملية ووحدة أجزاءه البنائية فأي خلل ما إزاء تركيبته تسبب تشويها في قيمته الجمالية.

والجمال الحسي لدى الأمام (الغزالي) لا يمنحه أهمية مثل الذي يهتم بالمعنى.. وهو جمال يتصل بالحدسي والماهية والخالص لا يدركه إلا أصحاب العقول البصيرة في حين أن الجمال الحسي يمتاز بإمكانية إدراكه من قبل سواد الناس عموما.. ومع هذا فإن (الغزالي) لا ينكر الجمال الحسي، و(الغزالي) وفقاً وتوجهاته هذه يختلف مع أطروحات المفكر الإسلامي (أبو نصر الفارابي) الذي يؤكد دور الفلسفة إلى جانب الدين في الوصول إلى الغايات والحقائق الإلهية والذي يؤكد أيضاً أهمية الحواس والصنعة والخبرة والتجريبية في العملية الإبداعية متأثراً بذلك بأفكار الفيلسوف اليوناني (أرسطو).

المادة والصورة (عناصر العمل الفني)

إنّ للعمل الفني وحدته المادية التي تجعل منه موضوعاً حسياً يتصف بالتماسك والانسجام من ناحية كما أن له مدلوله الباطني الذي يشير إلى موضوع خاص يعبر عن حقيقة روحية من جهة أخرى، أي لابد للعمل الفني من بنية تمثل مظهره الحسي وبنية زمانية تعبر عن حركته الباطنية، ولابد من ثلاث عناصر تدخل في تكوين العمل الفني أول هذه العناصر يتمثل بالمادة التي قد تكون صوتاً أو لفظاً أو حركة أو حجارة ... الخ، لكن المادة لا تأخذ سمتها الفنية إلا بعد أن تتناولها يد الفنان، والفنون التي يشعر فيها الفنان مقاومة أكثر مما يشعرها في أي فن آخر، أنما تتمثل بكل من فن العمارة وفن النحت، ولابد للمادة من أن تبدي كل ثرائها الحسي- على يد الفنان وأن تتضافر سائر العناصر المادية الموجودة في تركيبة المادة على خلق

ذلك المحسوس الجمالي، وأن جمال العمل الفني لا ينحسر- بالضرورة في مجال الموضوع الذي يمثله بل هو يتجلى أولاً بالذات في صميم مظهره الحسي- ولابد في العملية الفنية من معالجات وصياغات فنية يقوم بها الفنان حيال مادته فالعديد من المواد الإنشائية التي تدخل في تركيب أبسط البنايات، لابد من أن تعالج، وتطرق وتوجه لتؤلف أشكال العمل الفني، وفي معالجته المواد يصبح صاحب صنعة، وبالتالي لا يوجد العمل الفني إلا إذا شكله الفنان.

وفي فنون معينة مثل فن النحت تطغى المواد المستخدمة على المحسوس الفني بينما في فنون أخرى كالتصوير أو الموسيقى نلاحظ أن المواد المستخدمة في تحقيق العمل الفني لا تكاد تفصح عن كيفياتها الخاصة وفي سائر الفنون لابد أن يتم تنظيم المحسوس وتركيبه بحيث يتسنى إدراكه دون لبس وهنا لابد لكل فن من أن يستعين بطائفة من الأشكال المنسقة والنماذج الإيقاعية من أجل تنظيم (المحسوس)، أما العنصر الثاني في العمل الفني فيتمثل بالموضوع حيث ينتظم الموضوع الجمالي على شكل علامة أو إمارة فيشير إلى حقيقة أو قضية أو ظاهرة أو واقعة أو أي موضوع آخر من الموضوعات، وأن الفنون ليست بالضرورة ذات طابع تمثيلي، بل قد تكون هناك فنون لا تنطوي على (موضوع) كما هو الحال في العمارة والموسيقى.

وفي أعمال التصوير في الفن الحديث كما في أعمال (بيكاسو) و (كاندنسكي) مثلاً فقد لا تتضمن موضوعاً أو مضموناً سردياً، ولكن هناك فنون لا يمكن أن تقوم بدون (الموضوع) كالنثر أو الرواية إذ من المستحيل أن يفقد اللفظ وظيفته الأصلية بوصفه حاملاً لمدلول أو معنى فما جدوى قصة دون معنى، وفي الاتجاهات المعاصرة اقترن الطراز بديلاً عن المضمون وتجاوز بعض هذه الفنون الموضوع إذ أن قيمة العمل لا تقاس بقيمة موضوعه، كما في النزعة التجريدية والاهتمام بالموضوع أحياناً قد يكون على حساب الجانب الفني، وكثيراً ما تكون للصورة الأولوية (في نظر

الفنان) على الموضوع، وأن المهمـة الأولى للفنـان تنحسرـ في خلـق عـالم متسـق مـن الصورة الحية وإذا كان بعض علـماء الجـمال قـد عرفـوا الفـن بأنـه (إرادة الصـورة) مؤكدين النزعة الشكلية، حيث أن العمل الفني باعتقادهم في جانب كبير منـه مجـرد خلق لمجموعة من العلاقات الصورية وأن مهمة الفنان لا تنحصر في تمثيل الموضوع أو تقليده وإنما تنحسر أولاً وبالذات في التعبير عن ذلك الموضوع، وأن الفنان عندما يتناول موضوعاته ويتفاعل وجدانياً معها فأنه لا يقوم بمحاكـاة الواقـع أو الطبيعـة ولكنه التعبير الإنساني عنها.

أما العنصر الثالث من عناصر بناء العمـل الفنـي فيتمثـل بـــ(التعبـير)، إذ أن العمل الفني الأصيل إنما هو ذلك الذي ينطوي على غزارة في المعنى، بحيث لا يكون ثراؤه ناتجاً عن غموض أو لا تحدد، بل عمق وتنوع، وأن الموضوعات المصورة حينما توضع في خدمة التعبير الكلي، فأنها سرعان ما تتلاشى في صميم ذلك (المعنى) وإننـا نتذكر الوجه الذي نعرفه لا بقسـماته وملامحـه، وإنـما بتعبـيره ومعنـاه، أعنـي بتلـك الدلالة النفسية التي نخلعها عليه وأن علاقتنا بالموضوع تبدأ حينما نخلع عليه معنـى أو ننسب عليه وظيفة، ولا تبدأ علاقة الفنـان بموضـوعه إلا عنـدما يبـدأ بـالتحكم والسيطرة عليه. كما أن التعبير ذات دلالة وجدانية تـدرك بطريقـة حدسـية مبـاشرة، وقد يكون التعبير من أعسر عناصر العمل الفني قابلية للتحليل، ولـيس بالضرـورة العمل الفني المعبر هو العمل الفني المؤثر، والتعبير يصطبغ بالصـبغة الإنسـانية لأنـه انعكاس لشخصية الفنان نفسه ويمكن أن يمثل عناصر الانطباع النفسي الذي تركـه فينا ذلك التعبير.

ومن هنا نرى أن الوظيفة الأصلية للتعبير تـتجلى بتعميـق الـرؤى وأن تجعـل المحسوس لغة أصيلة تحمل طابع الطراز أو الأسلوب وأن حقيقـة أي عمـل فنـي لا تكمن فيها يروي، لنا من وقائع وإنما هي تكمن بالأحرى في الطريقة التي يروي لنـا

بها تلك الوقائع، ويمكن القول بأن بناء العمل الفني إنما هو ثمرة للامتزاج الصورة بالمادة واتحاد المبنى بالمعنى وتكافؤ الشكل مع الموضوع بشرط أن تتوفر للعمل (وحدة فنية) تجعل منه موضوعاً جمالياً يتمتع بشبه ذاتية. ويتميز التعبير الفني بالوحدة والكلية فهو لا ينقسم إلى عدد من الأجزاء أو المراحل، وإنما هو وحدة تدرك لأول وهلة وبطريقة مباشرة، ويرى (ريد) ضرورة دمج وتوحيد الشكل بالتعبير من خلال صهر التعبيرين مع جمالية الشكلين، وأن (ريد) يعرّف الشكل تعريفاً مفاده أن الشكل هو عامل تقدمي يجابه العناصر المبعثرة الموجودة في حالة فوضى ويعتقد (ريد) بوجود إمكانيات واسعة ومتنوعة للتعبير عن الفن.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

4- المبارك، عدنان، الاتجاهات الرئيسة في الفن الحديث على ضوء نظرية هربرت ريد، سلسلة الكتب الحديث (60)، منشورات وزارة الإعلام، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1973.

5- نوبلر، ناثان، حوار الرؤية، مدخل إلى تذوق الفن والتجربة الجمالية، ترجمة: فخري خليل، ط1، دار المأمون للترجمة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1987.

التجربة الفنية

حين يشرع النحّات بالعمل على كتلة من الصلصال أو الحجر في محترفه، فهو أنما يبدأ عملية قد تؤدي في النهاية إلى إنتاج اثر فني، فالمادة الجامدة تعالج سحباً ودفعاً لتأخذ شكلاً وبعداً وقد تضاف إليها قطع أو قد تنتزع منها قطع وتؤدي اليدان والأصابع وأدوات النحات دورها في عملية الصنع حتى يقترب العمل رويداً من شكله النهائي، وتتخذ الأشكال مرحلتها الثابتة، وتتكون في سياق العمل التقعرات المبهمة تتطور قطعة من النحت، واللاشكلية تتحول إلى مساحات وأشكال منظمة وتنقلب الفوضى إلى معنى، وكل فنان يبدأ بعناصر أساسية في مهنته والحالة النهائية تعتمد كلياً على طبيعة تلك العناصر. وفي الفنون البصرية تسمى الوحدات البنائية والتعبيرية الأساسية (العناصر التشكيلية).

إنّ لأفكار ورؤى الفنان تأثيراتها الأسلوبية والنفسية من خلال موجودات النتاجات الفنية، ففي أعمال (هنري مور) على سبيل المثال نرى أن هناك حساً متغلغلاً في مسيرته الفنية بكل ما هو خارق بتلك القوى الطبيعية أو الحيوية، مادامت قد أعطيت تكويناً بفضل النمو وبفضل القوى الطبيعية (مثل تآكل الصخور بفضل الريح والأمواج) ويستجيب (مور) إلى تجسيد أشكال كونية يتكيف معها لا شعورياً.

وإذا قرر النحات أن تكون العلاقات الجمالية في عمله الفني محور اهتمامه فيتحرر حينئذ من ضرورة ترتيب الأشكال والفضاءات الكائنة في الموجودات الطبيعية، ففي أعمال (هنري مور) نلاحظ أن الفتحات الخارجية في أعماله ومنها مثلاً – القد المضطجع – تؤثر في شكل أجزاء هذا الغلاف الصلب ووضعه، كما أن الفضاءات المفتوحة والأشكال الصلبة متداخلة، كل منها يؤثر في شكل الآخر ووضعه، ومن الواضح أن تنظيم الفضاءات المفتوحة والمغلقة والفضاءات الداخلية

والخارجية هو الذي يهيمن على فكرة هذا العمل. وليس ما تتطلبه مقتضيات المحاكاة التشبيهية، إن القرارات التي يتخذها الفنان تؤثر في نوعية الأشكال وعددها وترتيبها، والتي تعد مرتكزاً مهماً في إعطاء العمل النحتي صورته النهائية.

إنّ الشكل (الفورم) والفضاء هي أكثر العناصر التشكيلية أهميةً في النحت ولكن هناك عناصر أخرى، وقد تكون نوعية سطح المادة التي يبلورها النحات مهمة هي الأخرى فنسيج المادة المستعملة يعكس التحكم فيها لتصبح جزءً حيوياً في التصميم النهائي وقد نحصل على هذه النوعية أو تلك من النسيج باستعمال الأدوات على المادة نفسها أو بصقلها أو بتعليمها. إن للشكل والفضاء والنسيج في أي قطعة نحتية علاقة مباشرة بالمادة المستخدمة في بناء العمل، وفي النحت علينا أن نعد المادة أحد العناصر التشكيلية، وعليه فأن قوة المادة ولدانتها وصلابتها وحبيباتها وخصائص سطحها يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار عند اختيار المادة وهناك عنصر تشكيلي آخر يتعلق بالمادة المختارة يتمثل باللون الناجم عن طبيعة المادة أو عند استعمال التشميع والصبغات والتزييتات والحوامض والحرارة وهناك عنصر أساسي آخر في النحت يتمثل بالخط، فالحافة الحادة مثلاً تعد عنصراً تخطيطياً. هذه العوامل الستة، الشكل والفضاء والنسيج والمادة واللون والخط أنها هي العناصر التي تهم النحات في عمله وفق هذه المفردات الأساسية.

إنّ عناصر التشييد في الفنون التشكيلية تؤلف المفردات الأساسية التي يستخدمها الفنان ليبني أي من أعماله، لكن الطريقة التي تنظم بها هذه العناصر هي التي تميز العمل الفني الواحد عن الآخر، وما هو جوهري في كل عمل فني القصد الأساسي الذي ينشده الفنان أو يركز فيه والذي يفرض عليه أن يتخذ قراراته في عدد العناصر وأنواعها التي سيستخدمها أو للطريقة التي سينظم بها عناصره. ومن الناحية المثالية فأن كل عنصر في العمل الفني يجب أن يؤلف مفردة ضرورية في

المعنى التشبيهي والوظيفي والتعبيري والجمالي الذي يهدف إليه الفنان، أنه الجمع الذي يوحد العناصر المنتقاة الذي يعطي العمل معناه.

إنّ من المفيد أن يكون مفهوماً أن التنظيم التشكيلي الحاذق لأي عمل فني لن يضمن وحده صنع تحفة فنية منه تماماً كما لا تضمن حذلقة اللغوي، بالضرورة كتابة رواية عظيمة غير أن من يتحدى الشكل الجمالي التقليدي أو من يبتكر نظاماً جديداً غالباً ما ينتج عملاً فنياً مبتكراً خارقاً، إلا أن من المفيد كذلك فهم قواعد تنظيمية أساسية معينة.

كما أننا نلاحظ أن (بيكاسو) حين يرسم جسد امرأة تتسم بالرشاقة فإنما هو يؤكد على أهمية تقنية الخط.. انسيابيته.. رشاقته.. حساسيته بمهارة كبيرة ولكنه في عمل فني آخر يمثل (المرأة الباكية) فأنه يوظف تقنياته ويصعّد منها، خدمة للقيم التعبيرية التي تتكيف مع مأسوية الوجه المتألم. إن الاختيار الذي انتهجه (بيكاسو) في كل من الرسمين نابع عن وعيه بالمادة التي بين يديه وأن القصد الذي يهدف إليه الفنان هو الذي يتحكم في التكنيك ومن الصعب أن نفصل بين القصد والتقنية في تذوق أي عمل فني، وباختصار يمكن أن يوصف العمل الفني (بأنه إنتاج إنساني يملك شكلاً ونظاماً معيناً ويقوم بإيصال التجربة الإنسانية) ويتأثر العمل الفني بالتحكم الحاذق في المواد المستخدمة في بنائه من أجل إبراز الأشكال المعبرة التي يود الفنان أن يوصلها إلى الآخرين.

لقد كانت أول تجارب (كاندنسكي) في أسلوب الاتصالات التشكيلية لا تزال متميزة في الشعور، فالخطوط تتموج وهي لا تمثل الحركة فقط وإنما الغرض والنمو والألوان مترابطة ليس فقط بالمفهوم الذي تعبر فيه عن العواطف الإنسانية (الفرح.. والحزن... الخ) وإنما أيضاً لأنها تدل على اعتبارات عاطفية لبيئتنا الخارجية.. فالأصفر محدود وهو يعبر عن السلام الخارجي والبناء بأجمعه أو التكوين

للشكل واللون معبر عنه بشكل مقصود، وهناك ضرورة داخلية غير واضحة أو موصوفة، يحاول الفنان البحث عنها حدسياً لأجل تنظيم الألوان التي سوف تعبر عن هذا الشعور غير المترابط. و (كاندنسكي) يبدأ بملاحظة حاجاته الداخلية ويبحث عن أسلوب للتعبير عنها برموز تشكيلية، وليس هناك تعريف لصفة هذه الرموز ويعتمد (كاندنسكي) طاقة اللون الهائلة في التعبير عن المكنونات الداخلية.

ويشير (هنري برجسون) حول حقيقة التجربة الفنية إلى " ثمة إنسان يكرس نفسه للألوان والأشكال، وما دام يحب اللون لأجل اللون والشكل لأجل الشكل ... ظاهرة عبر أشكالها وألوانها شيئاً فشيئاً يدسها داخل إدراكنا وأن كنا في حيرة عند البداية وللحظات معدودة على الأقل ... ".

المصادر

1- ريد، هربرت، حاضر الفن، ترجمة: سمير علي، سلسلة الكتب المترجمة (125)، دار الشؤون الثقافية العامة، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1983.

2- ـــــــ، الموجز في تاريخ الرسم الحديث، ط1، ترجمة: لمعان البكري، سلسلة المائة كتاب الثانية، دار الشؤون الثقافية العامة، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1989.

3- ـــــــ، النحت الحديث، ترجمة: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1984.

4- نوبلر، ناثان، حوار الرؤية، مدخل إلى تذوق الفن والتجربة الجمالية، ترجمة: فخري خليل، ط1، دار المأمون للترجمة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1987.

الجميل والمفيد

من شروط عملية التذوق الفني التمييز بين ما يسمى بالموضوع الاستعمالي وما يصطلح على تسميته بالموضوع الجمالي، فالموضوع الاستعمالي يبدو لنا بادئ ذي بدء بوصفه موضوعاً نفعياً يحمل أهداف غائية بشرية، إن من المؤكد أن اليد التي استحدثته قد أرادت له أن يكون محققاً لمصلحة أو منفعة أو وظيفة، وأن عملية وجوده لا تكمن في باطن طبيعته الخاصة، وإنما هي تكمن في الاستعمال الذي يفرض عليه من الخارج.

حتى أن لمثل هذا الموضوع صفته الإنسانية بوصفه موضوعاً حضارياً ولكنه لا يحمل أي صفة تعبيرية تجعله يخاطب منا الشعور أو العاطفة وهو لا يتطلب مني سوى ضرب من السلوك الاجتماعي لأن ما يريده مني هو أن أحسن استعماله وبما أن بعض الموضوعات الحضارية الإنسانية تهيب بنا أن نعمل ونتحرك ونتصرف، نرى أن هناك موضوعات أخرى تهيب بنا أن ننظر ونتأمل ونتذوق، فالموضوع الجمالي هو ما يسر عند رؤياه كونه موضوعاً للتأمل سوى عن طريق الحواس أو في داخل الذهن ذاته. وإذا كان الموضوع الاستعمالي يسد حاجة أو يحقق وظيفة، فأن الثاني منهما يكاد يبدو زائداً عن الحاجة أو هو – في الظاهر على الأقل – لا يكاد يؤدي وظيفة وآية ذلك أن اللوحة مثلاً لا تزيد من صلابة الجدار في شيء فالموضوع الجمالي في صميمه أن هو إلا ذلك الموضوع الحسي الذي لا يعدنا بشيء، ولا يلوح لنا بشيء. ولا يتهددنا في أي وجه، أن قيمته تنحسر في وجوده الذي يدعونا إلى أن نتأمله.

ولكن أليس في استطاعة الموضوع النفعي أن يصبح موضوعاً جمالياً؟ كما أن في استطاعة الموضوع الجمالي أن يحقق بعض الوظائف النفعية؟ وهذا ما يرد عليه بعض علماء الجمال بالإيجاب، فالصناعة في نظرهم ليست مجرد بداية للفن فحسب، وإنما

هي مبدأ الجمال أيضاً، وأن (بول سوريو) يقرر أن الجمال هو عبارة عن التكيف الكامل للموضوع مع وظيفته، أي أنه يعبر عن تكافؤ الصور مع غايتها.

إنّ طبيعة الفن تتسع لتشمل الفنون التطبيقية بالإضافة إلى الفنون الجميلة التي يكون فيها الطابع أوضح، وأن استخدام موضوعات الفن التطبيقية أو الصناعية لا يضيع جوانبها الجمالية بالضرورة.

وعندما نتساءل هل تقاس الصبغة الجمالية لأي موضوع بما يحققه من فائدة أو بما يؤدي من خدمة؟ هل يكون الكرسي الجميل.. هو الكرسي المريح؟ وهل يكون الإناء جوهره وغاياته جمالياً في حين أن الموضوع الاستعمالي تبقى وظيفته الأساسية بما يحققه لنا من منافع وأغراض عملية، وأن كلا منهما وليد الصنعة البشرية ونتاج المهارة الإنسانية التي تتحكم في المادة، كما أن الصانع في العمل النفعي أقرب ما يكون إلى أداة مجردة أمكن عن طريقها أن تتحقق فكرة في موضوع يظل هو الآخر مجرداً، ولكن الموضوع الجمالي نتحسس من خلاله شخصية الفنان ووجوده فالأسلوب أو الطراز هو الطريقة الوحيدة التي يتيحها العمل الفني في التعبير عن ماهيته، فالأسلوب هو تلك العملية الإرادية التي تعبر عن نشاط تنظيمي يرفض المصادفات وينشد أنقى الأشكال وحينما يصبح للفنان أسلوب أو طراز، فأنه عندئذ يكون قادراً على التحكم في فنه وإنتاج ما يريد إنتاجه.

وقد يحدث أن يوجه الفن وجهة أخلاقية فيدعو إلى الفضيلة ويحض أو ينفر من الرذيلة ولكن هذه الغاية الأخلاقية ليست مشتقة من طبيعة الفن وهكذا قد يوجه الفن إلى غايات أخرى سياسية أو اجتماعية أو اقتصادية ليست متصلة في جوهر الفن، وأنه ليس ثمة ارتباط بين الحق والخير والجمال ولو أنها قد تتداخل فيما بينها، ومع ذلك لم يحدث أن استقل الفن يوماً من الأيام عن الوظيفة التي تجعله في

خدمة الحياة الاجتماعية والارتقاء بالطبيعة الإنسانية، ولكن ظهرت نظريات في الفلسفة والنقد تغلب عليه الأثر السيكولوجي للفن عن الوظيفة الاجتماعية ويتمثل الموقف الموضوعي في آراء علماء الجمال الموضوعيين الذين يرون أن الجمال أو (صفة الجميل) قائمة في الشيء الجميل بذاتها وهي موجودة وقائمة سواء وجدت من يدركها أو لم تجد.

ويشير (جيروم ستولينتز) إلى أهمية الاستمتاع بالتجربة الجمالية الخالصة كونه يعد استمتاعاً أصيلاً في حين أن الحياة عندما تكون عملية، إذ يعيش المرء في نظام متكرر وممل رتيب بحيث تفقد المناظر والأصوات والأشكال المحيطة بنا كل ما فيها من طرافة وإثارة ويمجد (ستولينتز) آراء وتطلعات حركة الفن للفن حول التجربة الخالصة والجميل الخالص.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- جونسون، ر. ف، الجمالية، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، موسوعة المصطلح النقدي (3) سلسلة الكتب المترجمة (53)، وزارة الثقافة والفنون، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1978.

4- ستولينتز، جيروم، النقد الفني، دراسة جمالية فلسفية، ترجمة: فؤاد زكريا، مطبعة عين شمس، القاهرة، 1974.

5- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

6- مطر، أميرة حلمي، فلسفة الفن، كتاب الجيب، الشؤون الثقافية، بغداد، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، د. ت.

7- ـــــــ، مقدمة في علم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1976.

التجربة الجمالية

إنّ التجربة الجمالية تعد ضرباً من الممارسة الوجدانية العقلية ومشاركة إيجابية تلتقي فيها آثار حسية وغير حسية لأطراف متعددة، وعندما نمنح الشيء صفة الجمال فإننا بذلك نميزه من غيره من المعاني الأخرى عند المؤهلين لتذوق خاصية الجمال أي من هم على ثقافة فنية، وذلك لا يعود إلى استعداد فطري أنما هو استعداد أساسه التعلم والتدريب والتربية الفنية، وبهذا فإن صفة الجمال فريدة لا تتعلق بأي صفة أخرى، فقد يتبدي الجمال مثلاً في أثر فني محرم دينياً أو مستهجن من الناحية الأخلاقية.

وقد وصف لنا بعض علماء الجمال موقف الذات بإزاء العمل الفني فقالوا بأن للاستجابة الجمالية السمات الآتية:

أولاً: التوقف ومعنى هذا أن ثمة فعلاً منعكساً جمالياً يتمثل في استجابة الذات للموضوع الجمالي بإيقاف مجرى تفكيرها والكف عن مواصلة نشاطها الإرادي من أجل الاستغراق في حالة من المشاهدة أو التأمل التي تكون بمثابة مفاجأة لها.

ثانياً: العزلة أو الوحدة ومعنى هذا أن للسلوك الجمالي قدرة انتزاعية هائلة لأن من شأنه أن يستبعد من مجال إدراكنا كل ماعدا الأثر الفني أو الموضوع الجمالي فلا نلبث أن نجد أنفسنا وجهاً لوجه أمام الموضوع المشاهد. وكأننا قد استحلنا إلى عالم جمالي قائم بذاته، ونشعر عندئذ بأننا نحيا (إلى حين) خارج العالم.

ثالثاً: الإحساس بأننا موجودون بإزاء ظواهر لا حقائق ومعنى هذا أن الشعور الجمالي يفتقر بالضرورة إلى الواقعية نظراً لما للموضوع الجمالي من طابع ظاهري

فنحن حين نشعر بأننا لا ندرك إلا شيئاً صورياً خداعاً وبالتالي فأننا لا نهتم بمضمون ذلك الشيء، بل نقصر كل اهتمامنا على النظر إلى شكله أو مظهره.

رابعاً: الموقف الحدسي ومعنى هذا أن رائدنا في السلوك الجمالي ليس هو الاستدلال والبرهنة والبحث العقلي وإنما رائدنا الحدس والعيان المباشر والإدراك المفاجئ فننجذب إلى الموضوع أو ننفر منه نتيجة لإحساس مبهم يتملكنا منذ البداية.

خامساً: الطابع العاطفي الوجداني وهنا نلاحظ أن الموقف الجمالي ليس مجرد موقف ذاتي ينطوي على استجابة شخصية فحسب وإنما هو أيضاً موقف وجداني يجعلنا نربط الموضوع الجمالي بالحساسية لا بالجانب العقلي، وعلى حين أن جانب (المعرفة) يبدو بشكل ظاهر في شتى نشاطنا البشري العادي (كالإدراك الحسي، والفهم العقلي، والسلوك العملي) نجد أن تأمل الجمال على العكس من ذلك، مظهراً وجدانياً يتجلى بوضوح فيعيدنا إلى حالة بدائية من حالات الوعي أو الشعور.

سادساً: التقمص الوجداني أو التعاطف الرمزي ومعنى هذا أننا حينما نحكم – مثلاً – على موضوع ما حكماً جمالياً، فأننا نضع أنفسنا موضعه محققين بيننا وبينه علاقة بشرية تشبيهية عن طريق بعض الحركات العقلية أو العضوية وكأننا نقوم بعملية محاكاة باطنية فكل مشاركة فنية تتحقق بيننا وبين بعض الشخصيات المسرحية أو الغنائية إنما تقوم على هذا التقمص الوجداني الذي منه تنتقل إلينا انفعالات الآخرين على سبيل العدوى أو التأثر الوجداني فنشعر بأننا نحيا بآلامهم ونعاني أوجاعهم كما أن على المستمتع بالتجربة الجمالية أن يدرك أن:

1. الفن تعبير عن الواقع وليس تسجيل له.

2. الفن رموز مجردة ولكنها على صلة بالواقع.

3. الفن من الناحية الوجدانية أكثر تعبيراً عن الحقيقة من الواقع.

وإنّ التجربة الجمالية لا تقتصر على الخلق والإبداع وإنما تشمل على التذوق والمشاركة الفنية، فليس الفن مجرد خلق لصور وإبداعات وإنما هو أيضاً نشاط تتولد عنه نتاجات تصلح لأن تكون بمثابة مؤثرات تثير لدينا بعض الاستجابات. فالعمل الفني هو منبه أو مثير حسي يولد لدينا مجموعة من الإرجاعات الجسمية والنفسية ويستثير انتباهنا وملاحظتنا ولما كان الموقف الجمالي يتضمن العمل الفني المدرك والوسط المحيط فأن معرفة التذوق لا تتوقف على تفهم الخبرة الذاتية للمستمتع فحسب، بل يمكن تحليلها حسب المتغيرات الآتية:

أ. العناصر الجمالية التي تتألف في صيغ مركبة من الألوان أو الكلمات أو الأصوات متمثلة بالعمل الفني الذي يشكل منبهاً في الموقف الجمالي.

ب. خبرة التذوق من إحساس وإدراك واكتساب معلومات وما يترتب على ذلك من استثارة للواقع والانفعالات المحببة التي يحرص الشخص على الوصول إليها.

ج. علاقة التذوق بمتغيرات الشخصية وسماتها.

د. أوجه التشابه والاختلاف بين الأفراد والجماعات في التذوق.

ويشير (ناثان نوبلر) إلى أن المتلقي أو المتذوق من الجمهور يبدأ من حيث ينتهي الفنان والمعنى الذي يجده الملاحظ في الأثر الفني أنما يعتمد على العمل الفني نفسه ولكنه أيضاً يتوقف عن حالة المتلقي المزاجية وخلفيته الثقافية، تماماً كما يتوقف على مقدرته في النفاذ ببصيرته في العمل الذي أمامه.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- خميس، حمدي، التذوق الفني ودور الفنان والمستمتع، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت، 1973.

4- سعيد، أبو طالب محمد، علم النفس الفني، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، مطبعة وزارة العليم العالي بالموصل، 1990.

5- نوبلر، ناثان، حوار الرؤية، مدخل إلى تذوق الفن والتجربة الجمالية، ترجمة: فخري خليل، ط 1، دار المأمون للترجمة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1987.

الجمال الفني والجمال الطبيعي

يُعدّ (روسو) أول من دعا إلى تقدير الطبيعة وتمجيدها، ولقد قدّم (رسكن) مذهباً في استلهام الطبيعة وتمجيدها، فرأى أن الفن الكامل الحقيقي هو الذي يعكس وجه الطبيعة الكلي وهكذا نجد أن آراء بعض فلاسفة الجمال تذهب إلى أن الفن مرآة للطبيعة وكان نتيجة هذا الاعتقاد في مجال الطبيعة وأثرها على الأعمال الفنية أمثال آراء (ديدرو) و (رسكن) و (رينان) وقد غالى الأخير في تمجيد الطبيعة حيث يشير إلى " إننا لا نجد في الطبيعة بأسرها أدنى خطأ في الرسم، بل ربما كان الأدنى إلى الصواب أن نقرر: أن العالم جميل إلى أن تمسه يد الإنسان".

ويرى (كونستابل) أن فن رؤية الطبيعة ضرب مكتسب من الفن يحتاج إلى الكثير من الخبرة والمران ويشير (ديلاكروا) إلى إن الطبيعة تعد " معجم يرجع إليه الفنان حينما تعوزه المعرفة الفنية فنحن نعود إلى الطبيعة لكي نستفتها الرأي بخصوص اللون الصحيح أو التفصيلات الجزئية الدقيقة ".

إنّ الاتجاه إلى تقليد الطبيعة في الفن اتجاه قديم الإنسان، فقد بدا الإنسان في محاكاة الطبيعة في الفن، وقد اجتمع الكثير من علماء الجمال بذلك على أن الفن الأصيل هو ذلك الضرب من الفنون الذي يتوخى التقليد أو المحاكاة، من الطبيعة لأن الواقع الطبيعي أنما ينطوي على أسمى آيات الجمال.

إنّ الجمال الفني يقوم على الصنعة والمهارة الفنية ويظهر إبداع الفنان وجهده الخلاق وقد يتداخل الجمال الطبيعي مع الجمال الفني لكنهما لا يتطابقان مثلما تجسد اللوحات الفنية مناظر طبيعية وعند إصدار الأحكام الجمالية لابد من التفريق بين الجمال الفني والجمال الطبيعي، فالأول عمل جميل والثاني شيء جميل على أن الطبيعة

تنطوي على العناصر الأولية التي يستخدمها الفنان في عمله الفني والجمال هو ما يستثير إعجابنا ويشعرنا باللذة في أي عمل فني.

إنّ علم الجمال المعاصر يؤكد على المحاكاة المستنيرة التي لا تحاكي الطبيعة محاكاة تقليدية فينتج عن ذلك عالم خاص، فردي يتميز بالانطباع الشخصي، والجمال لا يصبح جميلاً بالطبيعة فحسب بل يصبح كذلك نتيجة جهد وعمل الفنان، ونتيجة خبرته وذكائه وعمق موهبته.

يشير (بيكاسو 1881- 1975) إلى (أن الطبيعة والفن ظاهرتان مختلفتان تمام الاختلاف) ونجد أن ما نسميه في الطبيعة (قبحاً) قد يصلح أن يكون موضوعاً جميلاً للفن، وإلا فهل يقل الشحاذون الذين رسمهم (موريلو) جمالاً ودقة صنعة عن العذارى والحسناوات اللائى صورهن بريشته الساحرة، وبهذا فأن اشد ما في الطبيعة قبحاً قد يكتسب في مجال الفن صبغة استطيقية واضحة، وإذا نظرنا الآن إلى موقف علماء الجمال والفنانين المعاصرين من مشكلة العلاقة بين الفن والطبيعة، فأن الاتجاه السائد بينهم يميل إلى رفض نظرية (التقليد) أو (المحاكاة)، فالفن حسب تعبير (هربرت ريد) يشكل تلك الرغبة العارمة في خلق عالم متسق من الصور الحيوية.

إنّ الناقد الفني الذي وجه أقصى الضربات إلى النزعة الطبيعية في الفن فهو بلا مراء (اندريه مالرو المولود سنة 189.) فهو يقلل من أهمية الفن الكلاسيكي كونه فناً يقوم على التقليد أو المحاكاة ... ويرى (مالرو) (إن الغرب هو الذي ظن أن التشابه (Resemblance) عامل جوهري في الفن وأما في أفريقيا وجزائر المحيط الهادي، فقد بقي - التقليد - مجهولاً، فضلاً عن إننا نلاحظ أن المحاكاة لم تتخذ صورتها المعروفة عندنا في كل من مصر وبلاد النهرين وبيزنطة وبلدان الشرق الأقصى ...).

وإنّ بصر الفنان موجه نحو العالم الفني أكثر مما هو مركز في العالم الطبيعي فالفنان لا يرى من الطبيعة إلا حالة علاقة بالآثار الفنية في حين أن الإنسان العادي لا يحفل بالفن أنها يرتبط بها يعمله أو يريد أن يعمله في الطبيعة ومهما أدعى الفنان أنه يصور الوقائع أو يعبر عن الحقيقة، فإن فنه لابد أن يجيء منطوياً على شيء من التحوير أو التبديل أو الاختزال، ويرى (أندريه مالرو) أن الفنانين عندما يرسمون مناظر طبيعية فأنهم لا يقلدون الطبيعة وإنها يقلدون فنانين آخرين قد تأثروا بهم، ويمثل الفنان عند (مالرو) الإرادة التي تعمل بالمادة عملها لتكون منها عملاً جمالياً هو عالم الفن.

إنّ الإنسان ومستوى تطوره يبرز لنا تركيب متداخل (مادة – فكرة – فعل) هما على درجة قصوى من الأهمية، إذ أن الإنسان في هذه اللحظة يجد نفسه في مجال الحرية، أنه يسمو على الطبيعة بكونه يتصرف حيالها حسب فكرة وتخطيط، وأن عالم الجمال المعاصر يخرج الموضوع الطبيعي من مجال النقد الفني والتذوق الفني لأنه ليس ثمرة الابتكار والخلق الإنساني، وإنها نقدر هذا الجمال من خلال الوعي الإنساني.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

4- غاتشف، غيوري، الوعي والفن.. دراسات في تاريخ الصورة الفنية، ترجمة: نوفل نيوف، عالم المعرفة (146)، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

5- مطر، أميرة حلمي، مقدمة في علم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1976.

الفن للفن - الفن الملتزم

إنّ حركة الفن للفن قد خرجت أعقاب الرومانتيكية، ولكنها كانت تمثل واحداً من أهم أسلحتها في صراعها من أجل الحرية، فهي نتيجة النظرية الجمالية الرومانتيكية وهي- إلى حد ما- الحصيلة الجامعة لهذه النظرية ... وفيها تحول ما كان في كل القيم غير الفنية، سواء منها الأخلاقية والعقلية، ولقد كانت الحرية في نظر الشاعر (جيته) وهو من أنصار هذه الحركة- تعني الاستقلال عن معايير الطبقة الوسطى وعدم الاهتمام بمثلها النفعية، وكان موقف الشاعر (بودلير) احتجاجاً على الموقف النفعي الصارخ للرأسمالية فقد عزم على أن نتزه الفن والأدب عن أن يكون سلعة في عالم كان كل شيء فيه قد صار للبيع والشراء.

إنّ كل من موقف (بودلير) و(جيته) و(مالارميه) يمثل عنصر الاحتجاج الرومانسي المدافع عن مبدأ الفن للفن، وقد كتب (هوجو فردريك) يقول " أن شعر مالارميه الغنائي تجسيد للإحساس الكامل بالعزلة والانفراد، فهو يرفض كل التراث المسيحي والإنساني الأدبي وهو ينكر على نفسه بأن تغلبه النزعة الإنسانية".

وهكذا أصبح أنصار حركة الفن للفن بالنسبة إلى الرومانسيين هم البرج العاجي الذي ينعزلون فيه عن جميع الشؤون العملية، وبذلك كانوا يحققون لأنفسهم هدوء الموقف التأملي البحت وترفعه على حساب التفاهم الاجتماعي السائد.

والحق إن مبدأ الفن للفن يُعدّ أعظم صرخة أطلقها الإنسان لأول مرة في وجه ماضيه كله، فلم يكن الفنان في وقت من الأوقات في ذلك الماضي قد أدعى لنفسه أو لفنه بالاستقلال عن كل الأغراض النفعية سواء أكانت عقيدية أو اجتماعية إنسانية أو مجرد زخارف تجمل بها الحياة، كما أنه لم ينظر في أي وقت من الأوقات على عمله الفني بوصفه كياناً مستقلاً قائماً بذاته وأن غايته كامنة فيه، وأن قيمته في ذاته وليس

فيها يشير إليه، أما في حركة الفن للفن فقد برزت كل تلك الأفكار التي جعلت من العمل الفني قيمة تطلب لذاتها.

لقد خلقت حركة الفن للفن للفكر الإنساني مشكلة من أعقد المشكلات الجمالية وأصعبها وهي، هل أن الفن حقاً غاية في ذاته أم أنه مجرد وسيلة لغاية؟ وتختلف الإجابة عن هذا السؤال تبعاً للموقف التاريخي والاجتماعي الخاص الذي يجد المرء فيه الإجابة عن هذا السؤال تبعاً للعنصر الذي يركز عليه المرء اهتمامه من التركيب المعقد للفن، فبعض الناس يشبه العمل الفني بنافذة يطل المرء من خلالها على الحياة دون ما حاجة إلى إيضاح تركيب زجاج النافذة ذاته، أو مدى شفافيته، أو لونه، وتبعاً لهذا يبدو العمل الفني مجرد أداة للملاحظة والمعرفة، أي مجرد منظار لا أهمية له في ذاته، ولا قيمة له إلا من حيث هو وسيلة لغاية، ولكنه من الممكن كذلك أن يركز الإنسان نظره على العمل الفني بوصفه بناءً شكلياً قائماً بذاته ومكتملاً في ذاته، وبين هاتين الوجهتين يتأرجح هدف العمل الفني على الدوام.

ولو تأملنا الأمر من وجهة نظر التجربة الجمالية المباشرة، لبدا لنا أن الاستقلال والاكتفاء الذاتي هما اللذان يكونان ماهية العمل الفني، إذ أن الفن لا يستطيع أن يحقق إيهاماً كاملاً إلا بانعزاله عن الواقع وحلوله تماماً محله. ولكن العمل الفني كذلك لا يعتمد دائماً على هذا الإيهام، بل يشير كذلك إلى ما يقع خارجه ومن ثم تنشأ المفارقة الغريبة، فالفن يبدو موجوداً لذاته ومع ذلك لا يبدو موجوداً لذاته وهو يخاطب جمهوراً معيناً تتحكم فيه الظروف التاريخية والاجتماعية، ولكنه يبدو في الوقت نفسه كأنه لا يريد أن يعرف أي جمهور على الإطلاق.

ومن ثم فأن حقيقة الأمر في هذا الصدد، إنما يحددها موقف الجمهور نفسه المتلقي للعمل الفني، لا الفنان، فبالنسبة للفنان لا مجال للاختيار بين غاية وغاية لأن الغايتين تتحققان معاً على الدوام، شاء أم لم يشأ وكثيرون أولئك الذين يعتقدون بأن

أشد الأعمال الفنية تحيزاً من الوجهة السياسية والأخلاقية يمكن أن ينظر إليها على أنها فن بحت، أي أنها بناء شكلي مجرد بشرط أن تكون أصلاً عملاً فنياً، ومن وجهة أخرى فأن كل إنتاج فني حتى ذلك الذي لم يربط مبدعه بينه وبين أي قصد عملي على الإطلاق يمكن أن يعد تعبيراً عن البواعث الاجتماعية وأداة لها، فعلى الرغم من نزعة (دانتي) الاجتماعية فمن الممكن تفسير كوميدياه الإلهية تفسيراً جمالياً خالصاً، وعلى الرغم من نزعة (فلوبير) الشكلية فمن الممكن تفسير روايته (مدام بوفاري) تفسيراً اجتماعياً.

ويشير (هربرت ريد) إلى أنه في كل جانب من جوانب النشاط الاجتماعي يتدخل الفن لكي يعطي لمسة جمالية ولمسة فنية أخيرة لأنه من آثار النشاط الإنساني ويشير في كتابه (الفن والمجتمع) إلى أن الفن يعد " همزة الوصل بين الناس في المجتمع " ويؤكد (ريد) كذلك على فاعلية النشاط الجمالي في تاريخ الحضارة، ومنذ عدة آلاف من السنين ونحن نستقي معرفتنا بالعادات والتقاليد من الأعمال الفنية الباقية.

إنّ ثمة مجالاً للتوفيق بين آراء كل من أصحاب النزعة الحيوية (الفن للحياة) والنزعة الجمالية المتطرفة والنزعة التعبيرية المحدثة، فهؤلاء جميعاً غير صائبين، لو وقع في ظنهم أن النزعة التي ينادون بها هي غير الحقيقة المطلقة التي تصدق على جميع الحالات ولكنهم من جهة أخرى محقون بشرط أن يفهموا أن ثمة حالات نسبية تنطبق عليها نظرتهم دون أن تكون ثمة نزعة واحدة تصدق على شتى النماذج، إذ يشير (لالو) فيقول أن ثمة ازدواجاً بين الفن والحياة، بمعنى أن ثمة روابط متغيرة تجمع بينهما دون أن يمتزج الواحد منهما بالآخر تماماً أو دون أن يمحى منهما الواحد في الآخر نهائياً. حقاً أن الفن لا يمكن أن يكون هو الحياة نفسها، ولكن من الخطأ أيضاً أن نقول أنه ليس من الحياة في شيء.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- إسماعيل، عز الدين، الفن والإنسان، ط1، دار القلم، بيروت، 1974.

4- ريد، هربرت، الفن والمجتمع، ترجمة: فارس متري، دار العلم، بيروت، 1975.

5- ماركوز، هربرت، البعد الجمالي، ترجمة: جواد طرابيشي، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1979.

المجتمع والفرد (في الظواهر الجمالية)

من ملاحظة الوقائع التاريخية يتضح أن الفن (عمل اجتماعي) وأن الفنان هو أولاً وقبل كل شيء رجل يحترف مهنة، وأن الفن كان واقعة إيجابية لها أهميتها في صميم الحياة الاجتماعية وأن الفنانين بمثابة صناع مهرة يحترفون مهنة لها أصولها وقواعدها، وفي القرن الثامن عشر كان كل فنان يجيد حرفة أو حرفاً، أي هو صانع وصاحب فن معاً.

إنّ للفن برأي (سوريو) وظيفة جوهرية هامة في صميم الحياة الاجتماعية إلا وهي وظيفة التوفير أو الادخار ومعنى هذا أن الكائن الاجتماعي لا يستهلك العمل واللوحات والمصوغات والنياشين ...الخ، مع الاقتصاد في الاستعمال أو الاستعمال في الوقت المناسب لهذه النتاجات الفنية.

إنّ كثيراً من علماء الاجتماع يربطون بين الدين والفن فيقولون أن الظاهرة الجمالية قد نشأت في بدايتها في أحضان (المعبد) لأن المعبد هو الذي عمل على ظهور أقدم الفنون البشرية جميعاً إلا وهو فن المعمار ثم الحاجة إلى تزيين المعابد بالنقوش والتي سبق (ظهور فن الرسم وفن النحت) وظهور فن الرقص (المقدس) والموسيقى والغناء والشعر الغنائي. من هنا نشأت معظم الفنون الجميلة في أحضان المعبد وهكذا سعت الكنيسة إلى إحياء الكثير من الفنون فكان الدين بذلك هو الظاهرة الاجتماعية الكبرى التي عملت على ظهور الفن وتطوره.

وإنّ الفنان في العصور الوسطى لم يكن يسعى نحو التمجيد بدليل أن الفنانين لم يكونوا يسجلون أسماؤهم على أعمالهم الفنية، بل كانت شخصية الفنان (مثالاً كان أو مهندساً معمارياً) تظل مجهولة، وهكذا وجد في القديم فن بدون فنان ومع ذلك فقد بقيت تلك الفنون لأنها كانت فنوناً جماعية تعبر عن الإنتاج المشترك، حيث لم

يبق في أغلب الأعمال الكبيرة ذات الجهود المشتركة إلا أسم المشرف عليها.. فكم من شاعراً اشترك مع (هوميروس) في صياغة الإلياذة والأوديسة.

إنّ أتباع النظرية الاجتماعية يؤكدون الدور الذي يؤديه المجتمع في مسألة الإبداع الفني ومن أمثال هؤلاء (تين) و(دوركهايم)، إذ يرون أن الفن ظاهرة اجتماعية نسبية لأنها تخضع للظروف الاجتماعية ولظروف الزمان والمكان والسلالة وبالتالي فالعمل الفني برأيهم لا يرجع إلى عبقرية أو أحلام فردية أو اتجاهات عقلية ولكنه يرجع في المحل الأول إلى الجمهور (النحن) الذي يوجه الفن.

وفي المجتمعات البدائية كانت الأعمال الأدبية والفنية ذات صبغة اجتماعية بحتة، فقد كانت موضوعات نتاجاتهم تعبر عن مشاعر وقضايا اجتماعية وهكذا ظهرت القصائد القومية العظيمة، حيث قلما تتحدث قصائدهم ونتاجاتهم عن أغراض ذاتية ضيقة، وحتى فن التصوير في السابق كان عبارة عن عملية اجتماعية فكان معاونو الفنان يضطلعون بمهمة فن مزج الألوان ودهان بعض أجزاء قليلة الأهمية في اللوحة بينما كان الأستاذ يقتصر على وضع التصميم وتوزيع اللمسات ورسم الأجزاء المهمة من اللوحة وهكذا فن بناء الكاتدرائيات في العصور الوسطى، كما أن المسرح في كل زمان ومكان لم يكن سوى ساحة يلتقي فيها المؤلف بالممثلين وتتعالى فيها صيحات المخرج ويصبح المؤلف نفسه مجرد متفرج. فضلاً عن أهمية ودور الجمهور في العملية الفنية كإلقاء قصيدة شعرية أو خطبة مثلاً.

ويؤكد (تين) أهمية الوسط الاجتماعي في العملية الفنية من خلال ثلاث عوامل هي (الجنس والبيئة والزمن) وهي عوامل تتحكم في تطور الوقائع الجمالية.

ويرى (جيو 1854-1888) بأن المجتمع هو من الفن بمثابة الأصل الذي صدر عنه والغاية التي يهدف إليها الفنان يسعى من خلال فنه إلى خلق مجتمع مثالي

من خلال الانتقال بطريقة مباشرة من نفس الفنان إلى نفوس الجمهور عن طريق ما يصح تسميته باسم التعاطف الوجداني أو العدوى النفسية، ويرى (تولستوي) في هذا الصدد بأن الفن أداة تواصل بين الأفراد.

في حين أصحاب النزعة الفردية يؤكدون نزعتهم الفردية هذه بدعوى ارتباطها الوثيق بالأصالة والحرية والاستقلال عن المجتمع وقيمه، فالوجوديون يشيدون بالتجربة الذاتية الشخصية، ويرون في اتجاه الذات إلى الغير أو المجتمع نوعاً من السقوط، ومع ذلك فإن الاتجاه إلى السقوط لا مفر منه رغم أنه يخلع على الذات أصالتها وفرديتها والوجودية تؤكد أن الممارسة الحرة للنشاط الفني لا تكون إلا في نطاق الفردية وبرأيهم إن اندماج الفرد في الجماعة وذوبان شخصيته في المجتمع لا يكون حافزاً أصيلاً في الإنتاج الفني وإن الإنتاج الفني كمطلب اجتماعي لا يتميز بالأصالة والجدة، وأن تأصل النزعة الفردية في الوسط الفني أنما يرجع إلى مبالغة الرومانسيين ودعاة مذهب (الفن للفن) الذين يتحمسون للفردية ويستنكرون القول بأولوية المجتمع في تقييم الآثار الفنية ويرون إن في العزلة مصدراً للوحي والإلهام الفني وكذلك في موقف النزعة الفردية العقلية ممثلة بالموقف الكانتي أي موقف (كانت) الذي يرى أن الفن يصدر عن تنظيم اجتماعي معين لا عن نظام مطلق يصلح لسائر المجتمعات، ويشير (هربرت ريد) أن الفنان ذو شخصية تتمتع بحواس متميزة في خصائصها وإمكانيات للإدراك فريدة من نوعها، يلتزم موقفاً سيكولوجياً معارضاً لموقف الجمهور، بمعنى آخر لموقف الشعب في جميع مظاهره.

ويعلق (دني هويسمان) إلى أنه تكمن في الصنعة الفنية.. تركيباتها.. قيمها الفنية دواعي دينامية أصيلة وليس بمستطاع اجتماعية الفن مطلقاً أن تقف في دراستها على إحصاء الجمهور لأنها لابد من أن تتحقق عندئذ أن الرواية التي عرفت أكبر نجاح في القرن التاسع عشر هي رواية المنديل الأزرق لـ(آتيان باكيه)، وأن (ستندال) ظل

مجهولاً طوال النصف الأول من ذلك القرن وتم منع عرض أعمال كل من (سيزان) و(مونيه) و(بيسارو) في متاحف الدولة وكذلك فعلوا مع (كوكان).

إنّ الواقعية الانتقادية متمثلة بالأدب والفن البرجوازي تتضمن نقداً للواقع الاجتماعي المحيط بالفنان أما الواقعية الاشتراكية، وبعبارة أوسع الأدب والفن الاشتراكي في مجموعه فتتضمن الموافقة الأساسية من جانب الكاتب أو الفنان على أهداف الطبقات العاملة والعالم الاشتراكي الناهض والفارق هنا في الموقف، الأسلوب فحسب، غير أن هذه الحقيقة كثيراً ما تجاهلتها وسائل التدخل الإداري في مجال الفن في أيام (ستالين) ولكن بعد انعقاد المؤتمر العشرين للحزب السوفيتي لم يعد الالتزام الصارم بنظرية ماركسية في الفن أمراً إلزامياً.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- ريد، هربرت، الفن والمجتمع، ترجمة: فارس متري، دار العلم، بيروت، 1975.

4- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

5- فيشر، آرنست، الاشتراكية والفن، ترجمة: اسعد حليم، منشورات مكتبة 30 تموز، الموصل، 1984.

6- هويسمان، دني، علم الجمال، ترجمة: ظافر الحسن، ط4، دار منشورات عويدات، بيروت - باريس، 1983.

الفن والحدس (هنري برجسون)

إنّ نظرية (هنري برجسون 1859-1941) إنما تقوم على نزعته الحدسية التي جعلته يعد الفن بمثابة (عين ميتافيزيقية) فاحصة، وكان في استطاعة الفنان عن طريق الإدراك المباشر أن ينفذ إلى باطن الحياة وأن يسبر أغوار الواقع وأن يزيح النقاب عن الحقيقة التي تكمن وراء الحياة العملية.

إنّ (برجسون) يمثل تياراً لعب دوراً مهماً في فلسفة الفن، ممثلاً بالتيار الحدسي الذي أخذ به كل من (كروتشه) و (هربرت ريد)، وفي رأي أتباع هذا المذهب، إن الفن نوع من المعرفة لا تتعلق بالكليات أو القوانين العامة وفي تفسير الحدس وعلاقته بالخبرة الفنية أنما يمثلون في الواقع حركة احتجاج على النزعة العقلية التي سادت القرن الثامن عشر بعد الثورة العلمية في ذلك العصر.

وقد حمل (برجسون) على العقل حملة ينظر إليه على أنه مجرد أداة للإنسان للتحكم في البيئة واختلف في هذا مع الفلسفة البراجماتية التي ردّت معيار الحقيقة إلى ما يترتب على الفكرة من نتائج عملية يمكن التحقق منها في الواقع والعمل التجريبي، ويرى (برجسون) أن هناك منهجين يختلفان لمعرفة الأشياء، الأول يقضي بأن ندور حولها، والثاني يقضي بأن ننفذ إليها، والأول يقع في مجال التحليل أما الثاني فيتصل بالحدس والذي يشكل نوع من التعاطف العقلي الذي نعرف به الشيء معرفة من الباطن حتى نكتشف ما هو فريد فيه.

إنّ (برجسون) يقول إن العمل الفني وليد تأمل خالص وسلبية حدسية تقوم على الإدراك المباشر للطبيعة والوقوف موقف العبادة أمام مشهد الحياة دون مشاركة حقة من الفنان، بل أنه يكتفي بالمشاركة الوجدانية فحسب. فيأتي العمل الفني بدون غاية إلا المتعة والنشوة.

إنّ فلسفة (برجسون) تقدم لنا امتداداً للفكر في القرن التاسع عشر في فرنسا وتعبيراً عن المثالية في أقصى حدودها، تلك المثالية الصوفية التي تدرك حقائق الحياة الباطنية وتقف ضد الآلية والجبرية وعدم التجربة.

إنّ (برجسون) ينظر إلى الفن وكان ليس فيه سوى الإدراك والعيان والحدس أو كان ليس من واجب الفنان أن ينتقل من دور التطلع والتأمل والمشاهدة إلى دور الصنعة والأداء والتحقيق، وأن عين الفنان تلك المقدرة الصوفية الهائلة على الاتحاد مع موضوعها، وأن الفن إن هو إلا إمكانية امتداد قوى الإدراك الحسي الموجودة لدينا إلى غير ما حد، فهو يرى مثلاً أن الفنان (كوروه 1796-1875) و (تيرنر 1775-1851) وكيف أنهما استطاعا أن يدركا من الطبيعة جوانب كثيرة غابت عن السواد الأعظم من الناس، فكما فن التصوير عندهما بمثابة تعمق للتجربة الحسية أو توسيع لمجال الإدراك الحسي، وكان همهما قد أنحصر في إظهارنا على ما لم تسبق لنا رؤيته من مظاهر الطبيعة، والفنان في نظر (برجسون) هو إنسان نافذ البصر عميق الحدس، حاد البصيرة، يملك قدرة هائلة على إدراك ما يفوتنا في العادة إدراكه لأننا مشغولون بازدحامات العمل وما هو يومي والتصرف على حين أنه مستغرق في النظر والتأمل، وأن حواسنا وشعورنا لا تقدم لنا عن الواقع سوى صورة عملية مبسطة وكأن الأشياء قد صنفت بالنظر إلى الفائدة التي نستطيع أن نجتني من ورائها وتختلف حواس وشعور الفنان في نظرتها وتعاملها مع الواقع، فالفنان لا يدرك من أجل العمل، بل يدرك لمجرد الإدراك اللهم إلا غاية المتعة، ويقرر (برجسون) أنه يمكن أن يكون هناك ضرب من الانفصال عن الحياة، وبذا يصبح الفن عياناً فلسفياً ينصرف فيه الفنان عن الواقع العملي من أجل الاستغراق في ضرب من المشاهدة الصوفية، وإذا كان اهتمامنا موجهاً في العادة نحو الجانب العملي النفعي من جوانب الكون، فأن مهمة الفن في نظر(برجسون) أن يحول انتباهنا نحو ما لا فائدة منه

عملياً على الإطلاق، و (برجسون) بذلك لا يربط بين الفن والحياة، فهو يربط الفن بالنظر المحض والتأمل الخالص والحدس الفلسفي، وبهذا فهو لا ينظر للفن كونه إرادة حياة وصنعة أو تكنيك، فلم يحاول (برجسون) أن يتعرف على ما في الخبرة الفنية من جهد وتنظيم وصياغة، بل هو اقتصر على وصف ما تنطوي عليه من تأمل وعيان واستبصار، ولما كان (الحدس) هو جوهر الخبرة الفنية فإن الإدراك الجمالي لا يخرج كونه رؤية، إن (برجسون) ينظر للفن على أنه حدس يستولي على الذات العارفة فيجعلها تتطابق مع موضوع معرفتها على نحو شبه صوفي.

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

4- مطر، أميرة حلمي، فلسفة الجمال.. نشأتها وتطورها، ط2، دار الشؤون الثقافية للنشر والتوزيع، المطبعة الفنية، القاهرة، 1984.

الفن والحدس (بندتو كروتشه)

تعد التجربة الاستطيقية لدى (كروتشه) امتداداً طبيعياً للمنهج الحدسي لدى كل من (شوبنهور) و(برجسون) فالحدس عيان مباشر.. والمعرفة لدى (كروتشه) شأنها شأن (برجسون)، إذ لكي نصل الحقيقة فهناك منهجان منهج يستدعي التحليل ويعتمد منطق التطبيقات والتقسيمات العقلية ومنهج حدسي يعتمد لغة الخيالي يستبطن الأشياء من الداخل.. فالمعرفة لدى (كروتشه) نوعان أحدهما معرفة منطقية.. عقلية.. وأخرى وجدانية- حدسية والأساس في السلم التسلسلي للمنظومة المعرفية.. فالمعرفة الحدسية لغة الفطري والتأملي والخيالي وهي تشكل قاعدة للمنظومة المعرفية عموماً فالخيالي أسبق من المنطقي في بلورة وصياغة الصور الذهنية.. والفنان إنما يتمثل بقدرته على بلورة وصياغة هذه الصور وليس مطالب بوضع أساسيات عقلية أو منطقية هي خارج حدود الظاهرة الفنية والجمالية التي يبحث فيها.

ويرى (كروتشه) أن الفنان تكمن قيمته الحقيقة ليس في إخراج الصورة الذهنية بل في تصور الفكرة لديه.. وهذا لا يعني إننا نقف مع (كروتشه) في موقفه هذا ولكننا ننقل أطروحاته الجمالية حول موقفه في الفنان والعمل الفني والمتلقي الجمالي.. فبقدر ما يؤكد (كروتشه) على استقلالية وفردية العمل الفني على قيمة العاطفة في بلورة الصورة وبقدر ما يؤكد أن عالم الفن عالم الظواهر وليس الحقائق وأن منهج الفنان الحدسي يحتل أهمية كبيرة، فجوهر الفن إنما يكمن في التصور الباطني وليس في الإخراج، وأن المنهج العقلي يشتغل مع المنطقي في عالم الحقائق وأن الفن ليس دين وليس علم وليس اقتصاد وهو لا يقود المتلقي الجمالي إلى منفعة عملية ما، فالتجربة الاستطيقية تتطلب حدساً وعياناً مباشر استبطاني، بقدر ما تؤكد

أهمية فيزيقية العملية الفنية وإلا أمسى الفن ضرباً من الطوباوية والوهم المحض وحدسية مفرطة في تطرفها فعالم المعرفة ولغة التحليل في صناعة الفن والإخراج الفني لابد منهما، إذ يعد العمل الفني امتداداً بل انعكاساً لأسلوبية الفنان حركةً.. إيقاعاً.. لوناً.. ملمساً.. فضاءً.. موضوعةً.. تعبيراً ...

وإنّ الحدس من وجهة نظري الخاصة يشكل منظومة معرفية خبراتية مدربة من قبل الفنان حتى وإن كان ضرباً لإفراز من قوى سيميولوجية لا شعورية لدى الفنان أو على مستوى التلقي والحكم الجمالي وعالم الفن لدى (كروتشه) عالم معني بالأحاسيس والمشاعر والخلق الصوري وليس بعالم التصنعات والمبررات المعرفية والعقلية.. وإن التعبير الفني أقرب منه إلى عالم الروح وانعكاساتها والتعبير أنها معني بالمنحى الاستبطاني الداخلي بفضل ما هو عاطفي ينضح خيالاً، والانفعال لدى (كروتشه) ليس فورة اعتباطية بل يستوجب التأمل ليمسي صورة فنية معبرة..

والحدس لدى (كروتشه) يتسم بالغنائي.. وإن الحدس يُعدّ تعبيراً حياً عن ماهية الفن.. وأن الرؤية الحدسية أساس عالم الفن وليس في إخراجها فنياً.. ويبدو (كروتشه) متطرفاً إلى حد بعيد لتأكيده على مستوى التجربة الاستطيقية، فالفنان عندما يقدم صوره الذهنية الخيالية مقللاً من فيزيقيتها ومؤكداً فكرتها التي تعبر عن حركة الروح وما على المتلقي الجمالي إلا أن يعيد ما يقدم إليه من صور خيالية ذهني على مستوى حركة الوعي لديه وباعتقادي أن للعمل الفني كيانه الفيزيقي وموضوعته الجمالية ذات تنظيمية النسيجية العالية التي تعبر عن أسلوبية ومحتوى الفنان، وأن المتلقي الجمالي يقف أمام كيان جمالي يتسم بالسرية والنسيجية المحكمة وبتفاوت الحكم الجمالي إزاءه لتماسك خصوصيته بروح من الديمومة التي تتجاوز محدودية الزمكاني فيه.

كما أننا لا نتفق مع (كروتشه) من أن الفن يجب أن لا يوجه إلى مسارات هي ليست منه مثل الإرشاد والخير.. حيث أن الموضوعات الجمالية شتى فهناك فنون تطبيقية وفنون جميلة وفنون كبرى وفنون صغرى وفنون تعليمية وأخرى ترتبط بظروف سياسية واقتصادية واجتماعية معينة.. والمحصلة فإن لهذه الفنون بناءاتها وأهدافها وسياقاتها المختلفة.. وعليه يمكن لفنون معينة أن توظف لجوانب تطهيرية ونفسية وتعليمية وإرشادية ... مع الأخذ بمبدأ إن للفن منطقه، ومبادؤه التي تمنحه خصوصية غير خصوصية عالم الأخلاق والدين والاقتصاد والعلم واللعب.

مفهوم الجمال في الفكر الفلسفي البراجماتي

(جون ديوي) أنموذجاً

لقد تعددت مسميات الفلسفة البراجماتية فسميت بالفلسفة الذرائعية والوظيفية والتجريبية العملية، وهي بشكل أو بآخر تعدّ تعبيراً عن البنية التركيبية لشخصية والثقافة الأمريكية وهي تضم أسماء كثيرة لرواد هذا التوجه الفلسفي أمثال (تشارلز بيرس، ووليم جيمس، وجون ديوي وآخرون)، ويعتقد هؤلاء بأن الفكرة ترتبط بما نقوم بعمله وبالمحصلة فمعناها يرتبط بنتائجها وآثارها العملية المترتبة عليها واصطلاح براجماتية مشتق أصلاً من اليونانية (البراجما)، والذي يعني الفعل أو العمل وهي فلسفة عملية أو فلسفة فعل كما أنها لا تهتم بالنتائج الفلسفية بقدر اهتمامها بطريقة البحث الفلسفية وتعد طريقاً ومنهجاً بحثياً لتوضيح الأفكار والمعاني وإسهامها في ارتباط جميع الآثار الحسية المترتبة عملياً على هذه الفكرة وبرمجة الأفكار إلى جملة من السلوكيات العملية الناضجة من خلال دينامية استجابات الذات مع الوسط الخارجي ممثلاً بالحياة.

إنها إقرار بالنتائج العملية وتطوير للاتجاه التجريبي وعليه فإن الفلسفة البراجماتية لدى (جون ديوي) ترفض علية الفصل بين القيم الموضوعية والذاتية أو بين الغاية والوسيلة والفكر والواقع وما إلى ذلك، وإن الفلسفة لديه يجب أن تقوم بنقد منظم لمناهجها وأن تتقصى عملية فحص فروضها معتمدة التطبيقات العلمية التجريبية وعن طريق التربية يمكن أن تجد الفلسفة أساسيات تطبيقية لمفاهيمها لتنفتح على الحياة وتأكيد عمليات تنظيم السلوك الإنساني والتكيف الاجتماعي بدلاً من عزل الفلسفة في قضايا غير إنسانية، ويرى (ديوي) أن لا سلوك عند الإنسان العاقل بغير اتجاه وأن الاتجاه يتطلب معرفة بقيمة ما نحن قادمون عليه. وهذه القيمة

هي التي تحدد السلوك وتوجهه وأن الإنسان في الفلسفة البراجماتية يحتل دوراً ريادياً بوصفه مبدعاً فكرياً ومنتجاً تطبيقياً وعملياً وفاعل مؤثر في الوسط البيئي والاجتماعي الذي يتواجد فيه وهو لا ينفصل عن هذا الوسط الاجتماعي.. وأن السلوك الإنساني وطبيعة تفاعلاته الخارجية في تحول مستمر فالتغيير والتحول من سمات الحياة الإنسانية وأن مُثلنا الأخلاقية يجب أن يؤسس لها وأن تجد تطبيقاتها السلوكية العملية شأنها شأن أي من المظاهر الأخرى.

إنّ الفلسفة الجمالية البراجماتية لا تنفصل عن الغطاء العام لهذه التوجهات الفلسفية فإن (جون ديوي) يؤمن بشكل مطلق بالتجربة التي تعتمد على الخبرة العامة ولديه أن الفيلسوف لا يختلف كثيراً عن الفرد العادي الذي يمارس الفن لأنه يعيش نفس تجربته ويعاني نفس معاناته، والخبر الجمالية لدى (جون ديوي) تتمثل بموقف الفرد عند تذوقه للعمل الفني من خلال إبداعه له أو تأمله أو نقده وهو موضوع يتمثله الأفراد جميعاً بغض النظر عن مسمياتهم الطبقية على المستوى الثقافة والتخصص مؤكداً على دمج الثنائيات في وحدة واحدة لها جذورها في صميم التجربة وأن الخبرة الجمالية لا تتميز بشكل كبير عن الخبرة اليومية وأن الفارق بينهما فارق كمي ليس إلا.. وهو يرفض أن يرتبط الفن بقضايا تعزله عن المنحى السلوكي التطبيقي الحياتي مثل ارتباطه بقضايا روحية ومثالية ميتافيزيقية عموماً لا تعنى بقضايا الإنسان وتطور من سلوكه وخبراته.. وعليه فقد جعل من الخبرة حجر زاوية في عالم السياسة والأخلاق والمعرفة.

وإنّ الإحساس الجمالي لدى (جون ديوي) يتم من خلال استجابة أو استقبالية المتلقي لمدركات حيثيات الوسط البيئي الخارجي ومقدار توافقه وانسجامه مع هذا الوسط وأن الجمال يقترن بالغائية والنفعية فمن خلاله يحقق الإنسان وظائف معينة فالجمال هنا إنما يصطبغ بالصبغة الإنسانية دون ترحيله خارج حدود التجربة والخبرة

التطبيقية في قضايا فلسفية تمتاز بالتطرف المثالي كما أنه يرفض أن يخدم الفن نزعة طبقية معينة فيكون حكراً على الطبقة الارستقراطية مثلاً.. والفن لديه لا ينفصل تاريخياً عن تمثيلاته التطبيقية النفعية اجتماعياً ولا تنفصل عن الميدان الخبراتي لتلك الشعوب، ووفق هذا التوجه فإن (جون ديوي) يرفض التفريق بين (الجميل) و(المفيد) وبين (الفنون الجميلة) و(الفنون التطبيقية) أو بين (الفن) و(الصناعة)، إذ أن الفن يجب أن لا يفقد غائيته وأن يرتبط بتطبيقاته العملية التجريبية ذات المنحى الإنساني الشمولي. والقيم الجمالية لا تنفصل عن القيم الاجتماعية والدينية والأخلاقية لدى الشعوب على مستوى التحولات الحضارية التاريخية.

الفنان واللاشعور

إنّ مدرسة التحليل النفسي وفي مقدمتها (فرويد) تحاول أن تستخلص العمل الفني من صميم الخبرات الشخصية للفنان، فتبين لنا الفنان أن هو إلا شخص منطو يسير على حافة العصاب أو (المرض النفسي)، وتحاول أن تثبت لنا أن أعمال الفنان لا تخرج عن كونها وسائل للتنفيس عن رغباته الجنسية ومعنى ذلك أن العمل الفني مثله في ذلك كمثل المرض النفسي- أنما يرتد في نهاية الأمر إلى العقد المكبوتة في اللاشعور، ولما كان للعصاب في نظر (فرويد) مصدراً عميقاً يكمن في صميم الحياة الباطنية العميقة للفرد، فإن للفن أيضاً أصلاً عميقاً يرتد إلى الحالات العاطفية و الخيالات.

إنّ الصراع لدى (فرويد) هو منشأ عملية الإبداع والقوى اللاشعورية التي تؤدي إلى الحل الإبداعي ومن خلال عملية الإبداع تتم عملية تفريغ الانفعالات المكبوتة الناتجة عن الصراع، ويستمد التفكير المبدع مادته من الأوهام المتقنة والمثل التي تنطلق بكل حرية والأفكار المرتبطة بأحلام اليقظة وألعاب الطفولة. والعصاب

لدى (فرويد) هو بمثابة بديل يقوم مقام الوسيلة المباشرة الصحيحة للإشباع، وتبعاً لذلك فأنه مظهر من مظاهر النقص والخطأ أو التحليل أو التبرير أو العمى الإرادي، بيد أن من المؤكد مع ذلك أن (فرويد) عندما يقرّب الفن من العصاب فإنه لا يرمي من وراء ذلك إلى التقليل من قيمته أو الانتقاص من قدرته بدليل أنه يضعه على قدم المساواة مع الدين والفلسفة في هذه الناحية بل هو يريد فقط أن ينص على إمكان تحليل العمل الفني بالاستناد إلى مظاهر الكبت الموجودة لدى الفنان، فالفنان إنما يخلق عالماً من الصور التي يستبدل فيها بهدفه الجنسي القريب أهدافاً أخرى تعد أرفع وأكثر رمزية (لكنها غير جنسية) وهو حين يلتجئ إلى الرموز والأساليب المثالية من أجل التعبير عن هذا التسامي فأنه إنما ينأى بالطاقة الجنسية أو (اللبيدو) عن مظاهر الإشباع الحقيقي لكي يحولها إلى مجالات خيالية وهمية تصبح فيها عديمة الضرر، وتبعاً لذلك فأن الفن هو ذلك العالم الرمزي الذي يقتادنا مرة أخرى من الحلم إلى الخيال إلى الواقع أو الحقيقة، مادام في استطاعة الفنان عن طريق آليات الإبداع الفني أن ينتج شيئاً يكون فيه ما يشبع رغباته.

إنّ الإبداع الفني عند (فرويد) يصدر عن العقل الباطن بما فيه من عقد مكبوتة ترجع في حينها إلى الغريزة الجنسية ولكن الفنان يختلف عن المريض العصابي في أن لديه المرونة الكافية لتشكيل صور التسامي والتعبير عن اللاشعور بما فيه من ذكريات مكبوتة يمتد بعضها عن عهد الطفولة ويمتاز الفنان بأنه لا ينظم الحدث المؤلم كالعصابي بل يحاول عرضه والتنفيس عن الكبت وكأنه يقوم بعملية تطهير أو تنفيس.

وهكذا يندفع الفنان تحت وطأة رغباته اللاشعورية إلى إنتاج ما يشبه إشباع تلك الرغبات وتجيء أعماله الفنية معبرة عن حياة الفنان اللاشعورية بما فيها من ذكريات مكبوتة تنحدر إلى عهد الطفولة (كعقدة أوديب) أو (حب المحارم).

لقد مال الممثلون المعاصرون ممن ينظمون إلى نظريات التحليل النفسي- من الإبداع إلى تبديل مفهوم اللاوعي (اللاشعور) بمفهوم (ما قبل الوعي) أو (ما قبل الشعور)، ويمثل هذا المفهوم مكان الصدارة لدى (كوبيه) فهو يؤكد أن العملية الإبداعية هي نشاط ما قبل الوعي يمكن للاوعي أن يحرض ويحث، بينما يقوم الوعي بالتحسين والتقييم والنقد.. وأن ما قام به (كوبيه) يشكل خطوة متقدمة بالقياس إلى نظرية (فرويد).

ويعلق (يونك) إلى أن العمل الفني هو ضرب من الاعتراف يريد الفنان عن طريقه أن ينفس عن رغباته وكأنما هو يقوم بعملية التطهير التي تحدث عنها قديماً (أرسطو) وقد حاول (بودوان) في كتابه (التحليل النفسي- للفن) أن يطبق منهج (فرويد) على العمل الفني فذهب إلى أن الإبداع الفني هو انفجار لا شعوري يحدث في الحياة الشعورية، و أن ميول الكائن البشري وطاقته الجنسية غير المشبعة لابد أن تسبق العمل الفني لكن لا تلبث أن تتحقق فيه وتزدهر معه وتكتمل به.

إنّ الفنان في نظر (يونك) ليس مخلوقاً عادياً يبدع أعماله الفنية عن قصد وتفكير وروية، بل هو مجرد أداة في يد قوة عليا لا شعورية هي (اللاشعور الجمعي) ومن شأن الفنان بصفة عامة أن يشهد مكنونات اللاشعور في اليقظة حين يراها غيره في المنام، وتبعاً لذلك فأن عمل الفنان لابد من أن يضطلع بمهمة إعادة التوازن للمجتمع الذي يعيش في كنفه، بمعنى أنه لابد من يضطلع بمهمة إعادة التوازن النفسي إلى الحقب التاريخية التي ينتسب إليها ... وسواء اشعر الفنان بذلك أم لم يشعر فأن عمله الفني لابد من أن يعني في نظره شيئاً أكثر مما تعنيه حياته الشخصية أو مصيره الفردي لأنه هو نفسه ليس سوى مجرد أداة في يد عمله الفني.

وبهذا يقول (يونك) أن (جيته) لم يخلق فاوست، وإنما فاوست هو الذي خلق (جيته) إلى أن مصير العمل الفني هو الذي يرسم صورة الفنان لا العكس. وما دام

(فاوست) ليس إلا رمز يفسر لنا حاجة الروح الألمانية في عصرها إلى المخلص أو المنقذ، فليس بدعاً أن يتطلب اللاشعور الجمعي ظهور شاعر مثل (جيته) كما يشير(يونك) أن مهمة الفنان ليست تفسير العمل الفني وإنما تنحصر في صياغة مكونات اللاشعور الجمعي، وبهذا ربط (يونك) بين الفن والوجود بصفة عامة، واختص الفنان وحده من بين غيره من الناس بالقدرة على إدراك اللاشعور الجمعي والعمل الفني يعد رسالة اللاشعور الجمعي.

إنّ اللاشعور يلعب دوراً رئيساً في تطوير الأفكار والقيم الجديدة، وان القوة الأولية الواقعة خلف أي إلهام فني كبير تقع خارج سيطرة الوعي وقد كتب (ريدون) حول أهمية اللاوعي وصلته بالعملية الإبداعية قائلاً " لا شيء يمكن تحقيقه في الفن عن طريق الإرادة وحدها أن كل شيء يتحقق عن طريق الرضوخ الطيع للاوعي ".

المصادر

1- إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2- أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3- رايسر، دولف، بين الفن والعلم، ترجمة: سليمان الواسطي، دار المامون للترجمة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1986.

4- روشكا، ألكسندر، الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان عبد الحي، سلسلة عالم المعرفة (144)، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، شباط، 1990.

5- سالم، محمد عزيز نظمي، الإبداع الفني، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والتوزيع، 1985.

6- صالح، قاسم حسين، الإبداع في الفن، سلسلة دراسات (276)، دار الرشيد للنشر، بغداد، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1981.

جماليات الفن السريالي

لقد ظهرت الحركة السريالية بوصفها دعوة في مجال الأدب - بادئ ذي بدء - لكي تنادي بالتخلي عن الواقع الخارجي واستلهام ما يمكن من عالم اللاشعور من عناصر مكبوتة، وعالم اللاشعور هذا هو ما كشف عنه وعما يكمن فيه من نوازع العالم النمساوي (سيجموند فرويد) الذي انتهى به تحليله للنفس البشرية إلى استكشاف ثلاث مناطق (الأنا) ويمثلها الشعور، و(الهو) ويمثلها ما يسمى بالشعور، ثم (الأنا الأعلى) ويمثلها الضمير، والعالم عند (فرويد) عالمان عالم واقعي وعالم باطني، عالم يخضع للعقل وعالم يفلت من قبضته، وقد حاول الإنسان قروناً طويلة من حياته يحاول أن يفهم ذلك العالم الواقعي ويستكشف حقيقته، وقد وجد السرياليون بنظرية (فرويد) أنه قد آن الأوان للدخول إلى فجاج ذلك العالم الباطني، ووجد السرياليون في الأحلام عوالم لا حدود لها ولا فواصل زمانية أو مكانية ويصبح كل شيء فيها ممكناً وهي تضم ببواطنها الهواجس والمخاوف والرغبات المكبوتة.

لقد ظهرت بوادر الحركة السريالية في فن التصوير على يد الفنان (دي كيركيو)، ثم بعد ذلك على يد فنانين آخرين أمثال (بول كليه) و(شاجال) و(ماكس آرنست) وقد كان الفنان (سلفادور دالي) من أولئك الفنانين المعاصرين الذين بلغوا بالسريالية حداً كبيراً بالغرابة والدهشة.. فقد أخرج لوحاته من وحي جنونه بالفن وكراهيته للبساطة، فرسم في دقة مثيرة المرأة وقد انفتح صدرها كما يفتح صندوق فارغ والساعات المعدنية تتدلى كالعجين من أعلى الجدران... الخ من اللوحات.. وقد كان السرياليون يبيحون لأنفسهم استخدام المخدرات للحد من رقابة العقل في أثناء تجاربهم الفنية حتى أمست لوحاتهم ممتلئة بالرموز والمعاني والدلالات المعقدة.

إنّ الحركة السريالية لم تظهر اعتباطاً وإنما لظروف مؤاتية.. فلها مؤسسيها ومنظريها.. إذ يعد (آندريه برتون 1896-1966) أباً روحياً لهذه الحركة، ويمكن وصف البيان السريالي الصادر في عام 1924 ببساطة صيغة جديدة للرومانسية استحدثت لتواكب العصر بفضل إطلاع (برتون) على أفكار (فرويد) إذ اعتقد (برتون) بأن التلقائية النفسية الخالصة بواسطتها نكشف حقيقة الفكر بمعزل عن أي سيطرة يمارسها العقل وبعيداً عن المصطلحات الجمالية والأخلاقية السابقة.

إن قاعدة (برتون) تنص على أن تدوين الفكر في غياب أنواع السيطرة التي يمارسها العقل بمعزل عن كل الاعتبارات الأخلاقية والجمالية "وهي قاعدة تمتاز بإمكانية وسهولة تطبيقها في ميدان الأدب أكثر منها في ميدان الرسم، إذ أن تدوين الكلمات المتداعية في ذهن المرء كيفما اتفق على الورق أيسر من رسم الصور الذهنية الحاصلة في ذهن المرء نفسه على قماشة الرسم مباشرة على الرغم من ذلك يعتبر السرياليون دعاة الصورة الذهنية في الفن، وأن الشكل لديهم شكل حلمي، مستمد من رموز أحلامنا حين نكون نائمين.. ويمكن تحديد الفن عندهم على أنه إبداع حلم.. تحول الرموز من العالم الباطني إلى العالم الخارجي.

إنّ الحركة السريالية تجمع بين تمرد الدادائية على حدود المنطق والاهتمام بأسرار العقل الباطن والعمل على الكشف عنها بغية اتخاذ مادتها الغزيرة النفسية منبعاً للإلهام في شتى ميادين الفن والأدب والعمل على إحلال هذا الاتجاه في الحل الجوهري لمشكلات الحياة.. ومن أسلاف السرياليين (فوسلي) مصور الأحلام المفزعة و (وليم بليك) صاحب الرؤى السماوية ثم (جيروم) و(بوش) و(بروجل)، وممن أنظم تحت لواء هذه الحركة (بيكاسو) و(دوشامب) و(دي كريكو) و(كلي) و(آرنست) و(آرب) و(ماسون) و(ميرو) و(دالي) و(ماغريت) و(تانغي) وآخرين.

المصادر

1- إسماعيل، عز الدين، الفن والإنسان، ط1، دار القلم، بيروت، 1974.

2- باونيس، الان، الفن الأوربي الحديث، ترجمة: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، مطابع دار الحرية للطباعة، بغداد، 1990.

3- شنيدر، د. أي، التحليل النفسي والفن، ترجمة: يوسف عبد المسيح، سلسلة الكتب المترجمة (132)، دار الشؤون الثقافية للطباعة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1984.

4- مولر، جي. أي وفرانك ايلغر، مائة عام من الرسم الحديث، ترجمة: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1988.

5- نيوماير، سارة، قصة الفن الحديث، ترجمة: رمسيس يونان، سلسلة الفكر المعاصر (2)، لجنة التأليف والترجمة والنشر، ب. ت.

العملية الإبداعية من وجهة نظر التحليل العاملي- جيلفورد-

بعد أن تم طرح تصورات نظريات التحليل النفسي إزاء العملية الإبداعية من خلال أثر وفاعلية اللاشعور الشخصي- واللاشعور الجمعي إزاء العملية الفنية إبداعياً لدى (فرويد) وتلامذته و (يونك) ... فأن هناك اتجاهاً نفسياً أكثر موضوعية وتوظيفاً في الدراسات والبحوث تتمثل بنظرية التحليل العاملي وتصوراتها إزاء الإبداع، علماً أن هذه النظرية تبحث في القدرات العقلية لدى الإنسان عموماً وطبيعة الأنماط الفكرية لديه ... علماً أن هذه النظرية تعد واحدة من هذه الأنماط.. وقد وضع (جيلفورد) أنموذجه النظري على شكل مكعب يتألف من ثلاثة أبعاد هي:

1. **العمليات**: وتتمثل ب(المعرفة، الذاكرة، التفكير التباعدي، التفكير التقاربي، التقييم).
2. **المحتويات**: (المضامين) وأنواعها (المحتوى الشكلي، المحتوى الرمزي، المحتوى الدلالي، المحتوى السلوكي).
3. **النواتج**: ومن أمثلتها (الوحدات، العلاقات، الأنساق، الفئات، التحويلات، التضمينات).

يرى (جيلفورد) أن الإنتاج التباعدي المنطلق الذي يقوم على أساس من التفكير التباعدي ... الاختراقي.. أنها يتمثل بعملية إنتاج معلومات جديدة، من معلومات معطاة في حين أن التفكير التقاربي تكون المصطلحات فيه ذات نمطية محددة جاهزة وكافية لأن تحدد إجابة واحدة وصحيحة.. وأن التفكير التباعدي يرتبط بإمكانيات غزارة الإنتاج وتعقد إمكانيات النجاح واتساع مديات الحرية

والبحث.. ووفق هذا التوجه فأن أبحاث (جيلفورد) تمنح أهمية للقدرات العقلية في حين تمنح القوى اللاعقلية مرحلة دنيا من العملية الإبداعية.

لقد حدد (جيلفورد) القدرات العقلية في مجال العملية الإبداعية ممثلة:

1. **الأصالة**: يرى (جيلفورد) أن الأصالة تظهر من خلال عدم شيوع استجابات المبدع على المنبهات التي يتعرض لها، فالأصالة تعني القيام باستجابات غير معتادة أو غير مألوفة أو القيام بتداعيات بعيدة لأفكار أو موضوعات معينة.. فنحن يمكننا الحكم على الفكرة بالأصالة في ضوء عدم خضوعها للأفكار الشائعة وخروجها على التقليد وتميزها، وبالمحصلة فالشخص ذو التفكير الأصيل هو من ينفرد بعيداً عن تكرار أفكار الآخرين وحلولهم التقليدية للمشكلات.. إنه يمتلك كيفية خاصة ومتميزة للأفكار التي يطرحها.

2. **المرونة**: وهي عملية التكيف السريع للتطورات والمواقف وهي عكس عملية التصلب العقلي الذي يتحدد فيه الشخص بنمط أو أنماط فكرية محددة موقفه مع العالم الخارجي مما يفقده عمليات المناورة وقدرته التحليلية البنائية في إعادة تركيب وتنظيم حيثيات الوسط الخارجي بشكل مرن.

ويمكن تشخيص المرونة من خلال قدرة المبدع على تغيير وجهته الذهنية بمقدار تحرره من نسقية الأفكار النمطية وتمكنه المرن إزاء معالجات الفنان للصعوبات والمشكلات الفنية والتقنية وقدرته على تعديل الموقف وإعادة التنظيم.

3. العلاقة: تتمثل بقدرة المبدع على إنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار الإبداعية

والاهتمام في هذا المجال يتصل بالكم وليس بالكيف كما هو الحال في الأصالة، ولكن الكم هنا يجب أن يتصف هو الآخر بالأصالة والخبرة.. والعلاقة لدى الرسام تعني بطلاقة الأشكال وتجددها.. وهي قدرة توالدية تمتاز بتشظياتها المتعددة على مستوى الكم.

4. **الحساسية للمشكلات:** وتتمثل بقدرة الشخص المبدع على الإحساس بمظاهر النقص والقصور الكامنة في الأشياء وقدرته على اقتراح حلول إبداعية تجاه المشكلات أو الظواهر التي أثارت حساسيته تجاهها.

5. **النفاذ:** وهو أقرب منه إلى الاستبطان واستكشاف كوامن الذوات والأشياء من خلال اختراقها وتلمس ماهية الأشياء الحقيقية والمبدع أقرب منه إلى الاستبصاري الذي يستكشف ما وراء تمظهر الأشكال.

6. **مواصلة الاتجاه:** إن العملية الإبداعية ذات حلقات متواصلة ونمو تتابعي.. وهي معنية بطاقة وسلوك مما يتطلب التركيز من المبدع بشكل نهائي تواصلي حيال الظواهر المعالجة إبداعياً مما يتطلب التدقيق والتركيز والدراسة المتواصلة.

جماليات الفن التجريدي

يُعد التجريد في فن الرسم عملية اختزال وتهذيب في الشكل وصولاً إلى جوهره ورغم أن للتجريب إمداداته وأصوله الحضارية التاريخية إلا أنه كحركة فنية ذات تأسيسات رؤيوية جمالية ظهر ممثلاً بنتاجات (كازيمير مالفيتش) و(فاسيلي كاندينسكي) و(موندريان) و(شونميكرز) و(جاكسون بولوك) و(تيوفان دوسبورغ) وآخرين.

والتجريد لغة اللاتواصل مع معطى العالم الخارجي مما يعني مغايرة للمدركات الحسية ولماديات العالم الخارجي وبالتالي عدم النقل الحرفي لحيثيات هذا العالم.. وكما نوهنا في تعريفاتنا السابقة للفن من أنه ليس بواقع وهو معطىً صورياً شكلانياً..

وأن الانطباعيين والتكعيبيين قد أسهموا بشكل أو بآخر في بلورة حركة الفن التجريدي، إذ أن أحد تعريفات السطح التصويري الحديث بأنه سطح مستوي أي تغطيه الألوان بنظام معين بوصف الموضوع الجمالي يملك مقومات وجوده في بنيته الشكلانية الاستطيقية.. إذ أن الشكل هنا يتسيد العمل الفني ولا يوجد شكل بدون دلالة أو معنى أو مضمون ما.. والشكل عموماً لا ينفصل عن المادة والتعبير، فالشكل عند (موندريان) يتصل بكل ما هو هندسي قائم الزاوية، إذ أن هذه الأشكال أنها تبتعد عن المنحى الطبيعي لأنها عملية استبعاد لكل ما هو عضوي وطبيعي لديه..

واللوحة التجريدية تقوم على أساس من تكوين جمالي ذو بناء داخلي يتسم ببنائية عناصره وتماسك أجزاءه بوحدة نسيجية لا تنفصل عن دلالاتها النفسية والروحية تبتعد عن مادية وحسية الأشياء إلى ما ورائها فتقترب كذلك من

الإيقاعات الموسيقية بمدياتها الزمانية فتمسي بذلك أقرب منها إلى عالم الموسيقى وتمتاز هذه النتاجات في المنحى العاطفي والروحي العاليين فيها، كما هو الحال في أعمال (كاندنسكي) الذي تنحو نتاجاته الفنية منحىً تجريبياً غنائياً، في حين تمتاز أعمال (موندريان) مثلاً لتصعيد المنحى العقلي لديه، إذ أن تشييدته لعناصره الجمالية تمتاز بالهندسية والحدية التي تفارق ما هو عاطفي لتتسم بالتأملية العقلية ويعد الرسم التجريدي أعقد في أساليبه وتقنياته من الرسم التمثيلي التشخيصي إذ أنه فن التعبير الآني لحركة العاطفة والروح.. وفن التعبير عن الرؤى والحساسية الاستطيقية العالية..

ويعد الفنان (بول سيزان) يشكل رافداً مهماً لاتجاهات الرسم التكعيبي والتجريدي من خلال توظيفاته للأشكال الهندسية في رسوماته ذات المرجعيات الأفلاطونية إذ تعد أشكال المربع والمثلث.... جوهر ونماذج استطيقية تم توظيفها لدى الحركات الفنية التي قدمت بعد سيزان.

والرسم التجريدي لدى (كاندنسكي) نوع من الرؤيوي يقدم بعمله لمحات من الحقيقة الأكثر عمقاً من العالم المادي الذي نعرفه وهو يشير إلى أنه لا وجود للشيئية في تصور الأشياء في قاموس فن الرسم لديه والمشكلة لديه أمست كيف يخلق صورة مجردة من الشيء.. إنه البحث عن الشكل الخالص.. ومما يجب التنويه عنه أن (كاندنسكي) يعد مُنظّراً في المجال الفني والجمالي وله أطروحات فكرية وتأملية في الرؤيوي والروحي، وهذه الأطروحات بدأت تجد تطبيقاتها في فن الرسم لديه ومعنى الرسم لديه يتناوله من زاويتين نفسية وروحية وأن يقرن الألوان بالاتجاهات الخطية ويؤمن بحساسية تعبيرية اللون والشكل في رسوماته التجريدية وان يعبر الرسم عن حقائق النفس الداخلية وأن يقترن الرسم بالموسيقى وتأكيد قيمة الرسم اللاموضوعي المجرد من الشيء.

وعموماً ففن (كاندنسكي) يمثل نمط (التعبيرية التجريدية) في حين يمثل (بيت موندريان) النمط الثاني ممثلاً في التجريدية الهندسية. ويمكننا أن نتلمس مظاهر تجربة رسام تجريدي آخر ممثلاً بالفنان (كازيمير مالفيتش) الذي له توجهاته في الرسم التجريدي الهندسي.. بأشكاله الهندسية المحضة، إذ بلور ما يسمى بـ(السوبرماسية)، والتي تؤكد موضوعة الإحساس المحض البعيد عن السردية والتشخيصية المحملة بالمعاني والدلالات الواقعية من خلال رسوماته ممثلة بالأشكال الهندسية في المربعات والمستطيلات والدوائر التي تمتاز بتجريداتها وصفاءاتها وحدتها فهو لا يتورع من رسم مربع اسود أو دوائر سوداء فوق سطح أبيض في لوحاته الفنية.

جماليات الفن البيئي

يمكننا أن نجد لموضوعة الفن البيئي تأسيسات في نماذج تاريخية إذ أن الفن منذ بداياته الأولى لم يكن يحمل دلالاته الاستطيقية المحضة بقدر ما كان يعنى بجوانب تطبيقية عملية ذات منحى وظيفي.. نفعي، إذ أن النتاجات لم تكن آنذاك نتاجات استطيقية لغرض التأمل وإنما تقترن بطقوس وممارسات سحرية أو دينية أو ميثولوجية أو أغراض نفعية تطبيقية وقد كانت تلك النتاجات تجد أساسيات إلهاماتها مصدره البيئة.. خامةً وتقنيةً ومناخاً وسلوكاً، وهكذا فبناء زقورة مدينة أور لدى السومريين تحمل نفس المواصفات التي أشرنا إليها في بداية حديثنا هذا وكذلك هو الحال في تمثال (أبو الهول) في الفن المصري.. وملوية سامراء في العراق كما أن هذه النتاجات لم تقترن في تجاربها الاستطيقية على مستوى نخبة معينة من المجتمع وإنما لها ترسباتها ومعانيها في الشعور واللاشعور الجمعي عموماً لدى كل أمة من الأمم فهي معنية بجميع طبقات المجتمع. بوصفها رسالة ذات رموز جمالية أنتجت بفعل إرادة شعبية وهكذا الحال عندما نبحث في رمز جمالي حضاري تاريخي محض.. فإننا نجد له مرجعياته ودلالاته واقتراناته في سلوك الجماعة وطبيعة اعتقاداته ودوافعها وميولها واتجاهاتها القيمية.

ومما لاشك فيه أن لكل بيئة من البيئات تحولاتها وأسرار حيثياتها وطبيعة موادها ومناخاتها وتركيبة البنية العقلية لدى أفرادها وبالمحصلة ينتج عن ذلك سلوكيات تتفق مع هذا الاتجاه إن النتاج الاستيطيقي ذو المواصفات البيئوية أنما هو بفعل وإرادة الإنسان في أن يضفي قيمته الاستطيقية من خلال علاقة جدلية تبادلية متعاكسة بين الفنان والبيئة بغض النظر عن الجوانب التطبيقية فالنتاج الفني في

الريف هو غيره في المدينة والنتاج الفني في بيئة الصحراء يحمل مواصفات استطيقية تختلف عن بيئات أخرى.

إنّ الفن البيئي يمكن أن يجد تطبيقاته بشكلها المعاصر لدى حركة (الباوهاوس) التي تأسست في مدينة (فيمار) في عام 1919 بزعامة (والتر جروبيوس)، وكل من (فاسيلي كاندنسكي) و(بول كليه) و(خوان ميرو) وآخرين.. إذ أسهمت هذه الحركة بنشر أفكارها وتطبيقاتها الجمالية في دول أوربا آنذاك بعد محاربتها من قبل النظام النازي آنذاك، كما ظهر ذلك لدى حركة فنية تضم عدد من الرسامين في نيويورك كما أنه وجد تطبيقاته لدى جماعة فنية من اليابانيين ظهرت في (كورتاي) خلال العام 1925 ومن الفنانين الذين مثلوا هذا الفن (ولتر كاونكدك) و(أولدنبرغ) و(جيمس فاين) وآخرين.

إنّ الفن البيئي يمتاز بمواصفات يمكن الاتفاق عليها إلى حدٍ ما فهو فن الفضاءات المفتوحة وبالتالي فهو يختلف عن فن الصالونات والقاعات المغلقة أي أنه ليس بفن النخبة أنه فن جماهيري بغض النظر عن التفاوت الثقافي والذوقي بين طبقات المجتمع.. ويسمى أيضاً بفن المدن إذ يشكل جزءً حيوياً في التخطيط المدني المعاصر الذي يرمي إلى تزيين وتحديث المدن وإضفاء مسحة من الفرح والشعور بالغبطة والسرور لدى الناظرين.. ويمكننا تلمس ذلك مثلاً من خلال النتاجات الفنية النحتية لدى المثّال (هنري مور) الذي تشكل نتاجاته النحتية مفردات حيوية في الوسط البيئي الذي تتواجد فيه هذه الأعمال.

إنّ نتاجات الفن البيئي تمتاز بحجومها الكبيرة إلى حد ما بوصفها تواجه متغيرات السرعة والحركة وسعة فضاءات وتأثيرات العالم الخارجي كما أن بعضها يعد نتاجاً توليفياً لخامات مختلفة وبعضه الآخر فناً تزينياً لواجهات معمارية والبعض

الآخر يؤكد على المهمل وتحولاته الاستطيقية أو تأكيد ثيمة الشعبي واليومي والعابر وتأكيد حيويته.

إن هذه النتاجات الفنية البيئية لا تنفصل عن المتغيرات والتأثيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية فنتاجات الفن البيئي لها ارتباطاتها السلوكية الاجتماعية لكل وسط من الأوساط الجماهيرية إذ هو يحمل خصائص شخصية هذا الوسط، كما أن هذه النتاجات ترتبط بطبيعة ثقافة الوسط الخارجي وبالتالي فهي تقترن عموماً بذائقيته وتجربته الاستطيقية عموماً واعتقاداته وطبيعة توجهاته السياسية فالنتاجات الفنية في المجتمعات الاشتراكية غيرها في مجتمعات أخرى فللسياسة دورها الحاسم في بلورة وصياغة هذا التوجه الإعلامي لها، كما أن للثورة الصناعية والتكنولوجية إفرازاتها وتأثيراتها في هذا المجال، إذ أن متانة الاقتصاد لدى الدول يؤثر ببنية هذه الأعمال.

إنّ الفن البيئي يعد محاولة للتزاوج بين ما هو ذاتي إبداعي يتمثل بقدرات الفنان الخلاقة وبين ما هو موضوعي خارجي يتمثل بالخامات والموضوعات وطبيعة ارتباطاتها وإفرازاتها الخارجية.. كما أنه يعد محاولة في إعادة تنظيم الوسط البيئي الخارجي برؤية استطيقية ذاتية تنفتح على ذائقية الوسط الجماهيري والشعبي بوصفها رسالة استطيقية موجه إليه وهذا لا يعني بالضرورة أن تكون مضامين هذه النتاجات واقعية صرفة بل يمكن أن تتضمن رؤية جمالية وثقافية رمزية أو مستقبلية أو سريالية أو مركبة طبقاً ومقتضيات المرامي التي يهدف إليها النتاج الفني..

ويمكن أن يضم نتاجات جداريات فن الرسم والنحت أو السيراميك أو الأعمال الفنية المعمارية... وأن هذه النتاجات الفنية تمتاز بطابعها الوطني والقومي والإنساني وبلغتها الشمولية وبأبعادها الذوقية المتفاوتة الأنماط والمستويات

وبتركيب مستوياتها التعبيرية أسلوبياً وبدلالاتها ورمزيتها ذات المرجعيات التاريخية الحضارية.

حول مفهوم الأحكام الجمالية

كثيراً ما يتساءل البعض عن ماهية الأحكام الاستطيقية، وعن ماهية الشيء الجميل. هل تكمن جماليته فيه حقاً أم نحن من يضفي عليه تلكم الأحكام الجمالية..؟ وهل نتوافق في أحكامنا الجمالية.. أم نختلف..؟ وسواء توافقنا أم اختلفنا.. فما هي مسوغات ذلك..؟ وما هي المتغيرات والعوامل التي تذكي أو تثبط تصاعد نسقية التجربة الاستطيقية..؟ وهل هناك من علاقة ما بين تلقي الموضوع الجمالي وبين مدخلات ومخرجات العملية الإدراكية..؟ أسئلة كثيرة تراودنا.. وهي في حقيقة الأمر ذات أصل فلسفي حيث يعرف (بول فاليري) الجمال بأنه كل تفكير فلسفي في الفن.

إنّ النتاجات الفنية عموماً كبنى استطيقية تعد منبهات أو مثيرات خارجية تتأثر بها إحساسات المتلقي من خلال حواسه العضوية والنظام الفسلجي الذي تقوم عليه واشتراط سلامة هذه الحواس في استقبال ما يمكن استقباله من مثيرات الظواهر الجمالية على أن من الضروري التنويه إلى أن المستقبل أو المتلقي أنما هو معني بكليته تجاه الموضوع الجمالي مما يخلق ضمن هذا التوجه وضع مؤشرات يحدد بها تجربته الاستطيقية حيال موضوعه الجمالي علماً أن عملية التلقي الجمالي أنما ترتبط بكم من المتغيرات.. حقاً أن الإدراك يمنحنا المعرفة بطبيعة المدخلات المستلمة عبر الحواس، وأن تعمقت آلية الإدراك بعمق الشخصية المدركة ولكننا كمتذوقين متفاوتين في تجربتنا الاستطيقية ومقدار استبطان وتأملية القيم فهناك من يتذوق القيم الجمالية خالصةً.. حيث هناك من يقرنها بارتباطات أخرى خارجة عن ميدان

عوامل دخيلة كما هو الحال لدى من يقرن الموضوع الجمالي بعناصره وعلاقاته الفنية التي تمنحه صورته الاستطيقية بحياة الفنان الذي أخرج النتاج الفني وبالمحصلة فالتعاطف الرمزي لا يكون حقاً بين المتلقي والموضوع الجمالي أنما تحديداً بين المتلقي ومنتج الموضوع الجمالي.. فهناك من لا يتذوق قصيدة شعرية لـ(آرثر رامبو) أو (شارل بودلير)، وإنما يتعاطف رمزياً ووجدانياً مع شخصية (رامبو) أو (بودلير) ذاتها.. أو من لا يمنح نفسه وكليته في (الغربان فوق الحقل) لـ(فنسنت فان كوخ) وإنما يمنح كليته وجدانياً مع شخصية (كوخ) ذاتها، مما يستدعي إعادة التقييم ومراجعة الأحكام الجمالية بين من يصدر حكماً جمالياً على النتاج الفني كبينة ذات حياة مستقلة بذاتها وبين من يصدر حكماً على النتاج الفني في ضوء تعاطفه مع منتج هذا النتاج الفني.. غير متناسين ما للمتغيرات من دور حساس وفعّال على مستوى العملية الإدراكية والتذوقية بل على مستوى التجربة الاستطيقية عموماً وطبيعة الأحكام الجمالية الصادرة فيها..

فالمنحى المعرفي.. الثقافي الذي يمثل جزءً حيوياً من الخبرة الشخصية لدى المتلقي و أقصد بالثقافي هنا ليس على مستوى الإطلاع الدراسي الأكاديمي بل أيضاً على مستوى الخبرات الإثرائية التي ترتبط بالمحتوى الشكلي كخبرات بصرية.. فالفنان عين بعقل خبراتية في لغة الأشكال وتوزيعها وعلاقتها في فضاءات سطح المنجز البصري تشكيلياً غير أن المؤلف الموسيقي إذن بعقل خبراتي في عالم الأصوات وفرق بين هذا وذاك.. فضلاً عن متغير العادات والقيم حيث يمنحنا هذا المتغير الذي يضم متغيرات ثانوية كثيرة هي الأخرى.. يمنحنا موقفاً استيطيقياً يمتاز بالخصوصية والتفرد في رؤية وسماع وشمية.. الأشياء فالمتلقي المسلم له أبجديته وقاموسيته على مستوى اللون والخط والملمس والفضاء عكس المتلقي المسيحي الذي يمتلك هو الآخر قاموسيته الإدراكية والذوقية تجاه العالم الخارجي.. وهذا ما

يفعل فعله لدى كل من الفنان المسلم والفنان الأوربي والمسيحي مثلاً فشكل أنف أفريقي لدى الزنوج الأفارقة يمتلك مواصفات جمالية تصل حد الكمال والأنموذج غير أن تلك المواصفات لا تنطبق لدى متلقي أسترالي على سبيل المثال.

ومن المتغيرات الأخرى التي لها أثرها الفاعل في العملية الإدراكية والذوقية هو مقدار الاستعداد لتقبل التجربة الاستطيقية.. فحظ المتلقي الذي يمتلك معرفة بسيميائية الأشياء غير حظ من لا يمتلك ذلك من المتلقين إذ تشكل هذه الإثراءات خبرات سابقة تهيئ المتلقي لاستقبال الموضوع الجمالي الجديد بتوافقية أعلى بمن لا يمتلك مثل هذه الإثراءات.

كما أننا لا نغفل مستوى الذكاء لدى المتلقي ونمط التفكير السائد لديه أن كان تفكيراً تأملياً أو نقدياً أو علمياً أو خرافياً ... ومقدار اقتراب حظ هذا التفكير من نمطية الاستدلالات العقلية وفضاءات الحدس وطبيعة الأخيلة والرؤى فيه.. فرجوع أو ردود فعل التغذية الراجعة تجاه موضوع خيالي ما كواسطة اتصالية تختلف بين عالم فيزياء وشاعر أو فيلسوف.. ومتغيرات أخرى لا مجال للخوض فيها.. وبالتالي فالحكم الجمالي يتفاوت هو الآخر بين المتلقي العادي والفيلسوف والصوفي.. وهذا غير منفصل إطلاقاً عن العملية الإدراكية والذوقية وطبيعة الحكم الصادر لدى كل منهم تجاه الظواهر الجمالية.

إننا لا نطالب أن تكون هناك معايير ذاتية ذات قياسات محددة في المجالات الجمالية وأن توفرت في عدد محدود من الظواهر فأصحاب النظرة الموضوعية يجعلون من السمات الجمالية في الشيء الجميل قواعد لا خروج عليها يتفق عليها الجميع فالأحكام الجمالية في تمثال فينوس أنموذج لكل معطى جمالي آنذاك: وهذا يعد بحد ذاته تطرف والخروج عن حقيقة الجمال الذي لا يرتكن إلى منطق ما سوى منطقه الخاص به لذا فلا موضوعية محددة أو صارمة في القيم الجمالية الموضوعية أنها تتمثل

بالوعي لفهم حقيقة هذه القيم وإطلاق الأحكام الاستطيقية وفق المنطلق الجمالي بتحولاته وتبدلاته إزاء كل ظاهرة وفي أي مجتمع وعصر فطبيعة البيئة التي تهيأت ونضجت بها تلك القيم الجمالية: لذا فالتقسيمات الحادة والتصنيفات الجدولية الباردة والإحصائيات ذات الاستدلالات العقلية الصارمة تشكل هدماً وتحريفاً في الكثير من الظواهر الجمالية التي تبحث فيها: فأن يضع باحث ما جدولةً لقياس المطلق في الأعمال الفنية أو يضع مؤشرات محددة للإمساك باللامرئي في نتاجات (كاندنسكي) أو (شيريكو) على سبيل المثال من جانب آخر لا نطالب بأحكام جمالية تغالي في تطرفها من خلال مغالاتها في ذاتيتها إزاء الظواهر الفنية المتعددة: فكم عدد المعجبين من المتذوقين لنتاجات فنية لفنانين مغمورين معاصرين لـ(كوستاف كوربيه) رائد فن التصوير الواقعي دون أعماله ثم ينقلب الحكم الجمالي رأساً على عقب لصالح نتاجات (كوربيه) دون نتاجات معاصريه، وكذا هو الحال في نتاجات (بول سيزان) و(مونيه) و(كوخ) و (كوكان)...

والنتاج الفني بشكل أو بآخر يمتلك مواصفاته ومقوماته الفنية والاستطيقية التي تمنحه موضوعية وجوده والمتلقي يطالب بالمشاركة الحية: بل بالمعايشة الاستطيقية لهذه النتاجات وحسب رأيي الخاص حسياً وعقلياً معاً فالنتاج الفني يعد ضرباً بين العقلي والخيالي لينتج عن ذلك حكم استطيقي يجمع بين الذاتي والموضوعي ليجمع بين معادلتين متطرفتين مكوناً وسطاً أكثر نضجاً في حكمه الاستطيقي وعليه فنحن مطالبون بتمحيص الحكم الاستطيقي الصادر من قبل الناقد والفنان وعالم الجمال والفيلسوف والمتلقي العادي ... إزاء ظاهرة جمالية ما ولكننا لسنا مطالبين بالضرورة بالأخذ بكل ما يصدر من أحكام حول تلك الظاهرة من قبل الاختصاصات والتوجيهات السابقة فلكل منها منطقه ومحدداته.. بل ومحمولاته التي ينطلق من خلالها حكمه الاستطيقي.

التجربة الاستطيقية في الفكر الفلسفي

إنّ التجربة الاستطيقية تاريخياً ومنذ عصور موغلة في القدم إنها ترتبط بحاجات وضرورات بل التزامات وواجبات يوظف من خلالها الفنان نتاجاته الفنية وفق أغراض سياسية وسحرية وأخلاقية ودينية... وحتى الفن لدى اليونان قديماً ولدى الفلاسفة قبل (سقراط) لم تنفصل التجربة الاستطيقية عن معان ووظائف أخرى مما أبعدها عن مراميها الحقيقية كتجربة جمالية خالصة... لتقترن بالمنفعة والخير والفضيلة والتسامي... ورغم أن (سقراط) قد منح الفلسفة إبعاداً إنسانية حيث كان الفكر الفلسفي يعنى بالكونيات والماديات من دون الوجود الإنساني...

فالعقل لدى (سقراط) يشكل أساسيات في التلقي الجمالي غير أن الخالص ضمن أبعاد التجربة الاستطيقية، بل أن الفن ذاته لدى (سقراط) ابتعد عن تمظهراته الحسية ليعنى بالاستبطانات الداخلية ومعاني العدالة والأخلاق، و(أفلاطون) هذا الشاعر ذو الحساسية الجمالية العالية.. جعل هو الآخر من العقل منهجا في التجربة الاستطيقية ليسير على خطى أستاذه (سقراط) وذلك يعود إلى أسباب عديدة منها أن (أفلاطون) لم يكن فيلسوفا فقط بل رجل سياسة وتربية وأخلاق... وان إفرازات عصره تملي عليه مواقف يجنح منها إلى العقلي والمنضبط متحولا إلى المعقولات والكليات والثوابت بفلسفة صوفية ذات منحنى تأملي لم ينفصل عن تأثيرات مضامين النزعات الدينية والميثولوجية القديمة ممثلة بالإرث الفكري والعقائدي للحضارة اليونانية والهندية والمصرية والرافدينية...

وبما أن التجربة الاستطيقية ممثلة بمنتج الموضوع الجمالي والموضوع ذاته ومتلقيه، فان منتج الموضوعة الجمالية إنما يستند إلى معرفة لا عقلية.. تتصل بالعالم الإلهي الذي يلهم الموضوعات الجمالية بأسباب الخلق الفني وكيفياته.

والمعرفة اللاعقلية تأخذ معاني ومصطلحات عديدة منها اللاشعوري والغريزي واللاوعي أحيانا، والمعرفة اللاعقلية برائي معرفة حدسية.. تأملية.. استبطانية.. وإلا ما الذي يجعل من موضوعات جمالية لفنون بدائية تمتلك اثراءات حسية جمة شكلاً ولوناً وخطاً وملمساً... بغض النظر عن مضامينها القيمية..؟ والحدس هنا.. يتمثل بحدس الفنان إزاء موضوعته الجمالية وحدس المتلقي كذلك إزاء هذه الموضوعة..

إنّ توجهاً كهذا يتوسم حدسية صوفية ذات منحى استبطاني لماهية الأشياء الأقدر على معاينة الاستطيقي المثالي ومكاشفته، لذا فان منتج الموضوعة اقرب منه إلى مطالعة الأسرار الإلهية ومكاشفة حقائق الأشياء...

وبما أن (أفلاطون) يبحث عن الكامل والجوهري.. المثال.. الذي تسمو نحوه الذوات من خلال رابطة الحب.. فالفنان يرتقي في موضوعاته الجمالية متوسماً نسغية صاعدة من الجماليات الجزئية إلى الجماليات الكلية وهي جماليات معقولة تكمن في ذات ماهيتها الجمالية.. والمتلقي يتبع مسارات الفنان نفسها في توجهاته هذه..

والفنان في موضوعاته الجمالية هنا تحديداً إنما يحاكي.. الأصل.. الذي يتصل بعالم المثل عالم الحق والخير والجمال.. عالم الحقيقة واستبطانه لها.. بعيداً عن تمظهرات العالم الجزئي.. وانفعالاته.. فعالم الفن نسخ لعالم الحس المشوه الذي يحاكي عالم المثل..

ويمكننا أن نسوق مثلا لضروب من التجارب الاستطيقية في هذا المجال، فالمثالية في مواصفات الظواهر الجمالية الأفلاطونية كانت تمتاز بالموضوعية تلقياً وحكماً جمالياً، فضلا عن أن التجربة الاستطيقية في الفن المصري ومنه فن التصوير الذي يمتاز بوحدة المبادئ والأسس والذي أعجب فيه (أفلاطون) ذاته ويمكننا

تلمس ضرب آخر من التجارب فالتجربة الاستطيقية الإسلامية وطبيعة الأحكام فيها تمتاز بدرجة من الثبات والموضوعية العاليتين لوحدة المرجعيات فيها ممثلة بالقرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة والتراث الفكري الإسلامي والإرث الحضاري قبل الإسلام، فضلاً عن تأكيد (أفلاطون) على ضرورة محاكاة الفنان للأشكال التجريدية الهندسية بوصفها اقرب إلى جوهر الحقيقة وعالم المثل وابتعاد الفنان عن التزييف وخداع الحواس.

إنّ أطروحات (أفلاطون) تعد سعيا لتأسيس الأنموذج الاستطيقي وما على المتلقي إلا أن يرتقي بنسغية صاعدة للأنموذج الاستطيقي لدى (أفلاطون) بخصائصه المثالية العقلية والذي يتدرج تحت مسميات الجماليات الميتافيزيقية، وأطروحات (أفلاطون) تشكل مرجعيات أساسية في الدراسات الجمالية طبقاً ومساراتها التاريخية، إذ يظهر تأثير ذلك جلياً في موضوعة التجربة الاستطيقية لدى (أفلاطون) ودون شك لدى(كانت) و(هيغل) و(شوبنهاور) و(برجسون) و(كروتشه) و(هوسرل)... وفي أطروحات الفكر الفلسفي والنقدي الحديث منه والمعاصر الذي يبحث في المطلق واللامرئي إذ تشكل الفلسفة الجمالية هنا نسغية صاعدة لما وراء التمظهرات الجمالية الحسية.

إنّ موقف (أفلاطون) من التجربة الاستطيقية بشقيها العقلي واللاعقلي، إذ أن الشق الثاني يستحضر الغريزية بل حتى الحيوانية بأشكالها البدائية الخام التي عدت بلورة لمناهج نقدية ونفسية بل ورؤى جمالية تم توظيفها في حركات ومدارس فنية.. وليس من شك في أن الناقد الانكليزي المعاصر (هربرت ريد) قد تأثر بهذا المنهج الأفلاطوني من خلال دراساته النقدية إزاء استخلاصاته الجمالية البدائية والحديثة وفنون الأطفال.. وغيرها من الفنون التي تعوّل على هذا الاتجاه، كما أننا نتلمس ذلك في نتاجات الفن الحديث وطبيعة التلقي الاستطيقي فيها، ففنون مثل الرمزية

والتعبيرية والوحشية والسريالية ليست ببعيدة عن الحدسية بأشكالها الغريزية اللاشعورية التي تتصل بالتخيلي والعاطفي والحيوي في ديمومته البدائية وان موضوعة القوى اللاشعورية ودورها في المنحى الاستطيقي لم تكن بعيدة بتأثيراتها في عالم التحليل النفسي (سيجموند فرويد)، إذ أن اللاشعور يعد فاعلاً على مستوى التشييد الجمالي وبقدر اتصاله بالذاتي والتخيلي ومخرجاته إبداعياً.

وليس من شك في أن منطق التجربة الاستطيقية منطق إنساني يمتاز بالحس النقدي التأويلي مما يبعده عن التبويب والتصنيفات الباردة فالأصالة في النتاج الفني يمكن أن تتوسمها في فنون تتصف بالعفوية والعذرية والفطرية بدليل إن مثل هذه الفنون تشكل مصدرا حيويا في نتاجات الحداثة وفن ما بعد الحداثة.. ممثلة بالشعبي والميثولوجي والسحري والبدائي.. وإلا ما الذي يجعل فنان مثل (بابلو بيكاسو) يتوسم الفنون الاسبانية القديمة والفنون الزنجية البدائية في تشييد بناءاته الجمالية على مستوى الخطاب البصري..؟ أو قصدية (غابريل غارسيا ماركيز) من خلال استلهاماته للسحري والميثولوجي في نصوصه القصصية والروائية المبدعة.

أما الشق الثاني من مناهج التجربة الاستطيقية لدى (أفلاطون) فيتجلى في بحثه الفلسفي متوسماً منهجاً حدسياً بآليات عقلية وهذا يبدو جليا في تمجيده للأشكال الهندسية ذات البنية المنطقية العقلية..

ويمكننا توضيح أهمية هذه البنية في فنون عديدة ففي الزخرفة الهندسية وبخاصة في الفن الإسلامي التي تتسم بمنطقية أشكالها وبتكرار وحداتها بشكل متتال مستمر مما يمنحها الوحدة في التنوع ويمدها بإيحاءات اللامتناهي في فضاء جليل يتجاوز فيه المتلقي أبعاد حسية المرئيات الجزئية..

كما يمكننا تلمّس ذلك في تشييدات التكعيبية والتجريدية والفن البصري...

التي تلتزم بالتوجهات العقلية في معالجاتها البنائية، إذ يظهر ذلك في النتاجات الفنية لدى (جورج براك) و (بابلو بيكاسو) و (فرنان ليجير) و (فازريللي) و(موندريان) وآخرين.

وعلى مستوى التلقي الاستطيقي يبدو أن (أرسطو) بقدر ما يمنح النتاج الفني بمسمياته المختلفة اثراءاته الحسية ومباشرته في أثناء عملية التلقي.. لكن لا تسويف في هذا النتاج.. ولا حرفيه تصل حد النمطية والآلية.. ولا مباشرة تصل حد الابتذال.. ولا مهنية تسقط الإبداعي والرؤيوي فيه، بدليل انه منح الفنان ولنقل الشاعر تحديداً قيمة أرفع من المؤرخ وإن كان (أرسطو) محقا بحكمه على الشاعر إلا أنني لا أرى مسوغاً للمقارنة بين مجالين مختلفين لا يجمع بينهما أي بُنى مشتركة.. عالم الشعر الذي يقوم على لغة الصورة والعاطفة والتخيل وعالم التاريخ الذي يستقصي الحقائق مع وجوب الدقة والموضوعية، إذ أن (أرسطو) منح الشاعر الفعل النبوئي من خلال توظيف ذلك في خطابه الجمالي بوصفه احد طرفي التلقي الاستطيقي..

وبقدر ما منح (أفلاطون) المتلقي بنسغية صاعدة إلى مثال منحه (أرسطو) نسغية تجعل منه يعيش تفصيلياً تمظهرات حسية الخطاب الجمالي حيث يشكل ذلك تكافؤاً حقيقيا لمثل هذه النسغية الصاعدة.. وبالمحصلة فالمتلقي في نهاية المطاف ليس ببعيد عن المثالية الأفلاطونية ذاتها لكن برؤى ومناهج أخرى...

إنّ تقنيات الخلق الفني لدى الفنان تكمل ما لم تستطيع الطبيعة إكماله ولا يقف الفنان بحدود حرفية النقل الواقعي وإنما ينبغي له أن يعبر عن ما يجب التعبير عنه، كما أن التجربة الاستطيقية لدى (أرسطو) تبحث في ذات التوجهات الحسية والتجريبية والحرية والعلمية ودور العقل الإنساني في الخلق الفني وعدم انفصال التجربة الاستطيقية عن الفعل السلوكي التربوي والأخلاقي كما يظهر ذلك جلياً في

عالم المسرح مثلاً، وان كلاً من الخلق الفني والتجربة الاستطيقية لا ينفصلان عن الجانب المعرفي لدى منتج الموضوعة الجمالية.

إنّ (أرسطو) بقدر ما يمنح الخطاب الفني ماديته وحسيته منحه بُعده المتسام.. انه جدل الاستطيقي بما هو كامن فيه وما هو متسام عليه.. وبهذه الأطروحات كان لـ(أرسطو) تأثيراته الحساسة في موقفه من التجربة الاستطيقية ولنقل من العملية الفنية إجرائياً بعيداً عن تطرفية (أفلاطون) في نزوعه البنائي الفوقي المتعال.. إذ أن استطيقية (أرسطو) تكمن في هذا الواقعي.. بما فوقه.. وإن المتلقي إنما يستجيب للمحسوسات الجمالية وفق تمظهراتها الخارجية قبل أن يعي ماهيتها، ومتلقي كهذا غيره لدى (أفلاطون) والذي يستجيب لماهية المحسوسات الجمالية أولاً بوصفها شرطاً مثالياً متعالياً في التجربة الاستطيقية.. وبذلك منح (أرسطو) التجربة موضوعيتها وفق مقولتي الزمكان، وبهذا كان مؤثراً مستوى الحركات الفنية والاتجاهات والمذاهب الفلسفية والنقدية وموقفها من التجربة الاستطيقية.. مثل الوضعية المنطقية والذرائعية والشكلانية والبنيوية...

وفي انعطافة ذات مرجعيات أفلاطونية نجد إن التجربة الاستطيقية لدى (أفلوطين) تنحو منحىً تأملياً وفق منهج صوفي، فالمتلقي الجمالي يتلقى موضوعته الاستطيقية بوصفها الأقرب إلى طبيعة نفسه.. والموضوع الجمالي وما تشكل في صوره إنما يرتقي عن ماديته بوصفها مادية قد تشكلت في صورة بفعل إبداعي مفكر.. فاسقط منتج الموضوع الجمالي الفكرة على مادته لتنحو منحىً جمالياً وهناك نسغية صاعدة فالجمالي يكمن في العلة اكبر من المعلول والجمالي اكبر منه في الصورة المشكلة منه إلى المادة العمياء التنظيم في تمظهراتها الخارجية.

إنّ (أفلوطين) لا يرى أن هناك قبحاً وان تمثل بالمادة ذاتها والجمالي لدى الفنان اكبر منه مما هو عليه في الصورة المشكلة من قبله وهكذا.. لكن يبق الأساس الذي

يستمد منه الفنان موضوعاته الجمالية إنما يتمثل بالعالم العلوي ممثلاً بعالم المثل شأنه شأن... (أفلاطون).. إذ يعد الأخير ذا تأثيرات جمالية في رسم أساسيات التجربة الاستطيقية في الفكر الأفلوطيني.. ويشكل عالم الميتافيزيقيا الماهية الحقيقية للجمالي الذي يعد مثالا لكل مسعى فهو الجمالي الكامل الذي لا يتضاءل ولا يتجزأ بل يفيض في إثراءاته.. فالمتلقي يتصاعد من حيثيات العالم المرئي وتمظهراته إلى عالم ما بعد الحس من خلال استلهام القوى الروحية منجذبا بالحب إلى مصدر النفس ذاتها التي تعد نقطة ضئيلة أمام رحابة المطلق.. الله..

فالمتلقي وفقاً لتصور كهذا ينحو منحىً صوفياً من خلال تمثل عالم العقل ومجاوزته لتمظهرات عالم الحس.. وهذه الأفكار تعد منتقاة أصلاً من الفكر الأفلاطوني لكنها لدى (أفلوطين) اقرب منها إلى المنهج الديني الصوفي منها إلى المنهج الفلسفي، لذا سرعان ما وجدت تطبيقاتها لدى المتصوفة المسلمين والفكر المسيحي في القرون الوسطى.. وإن مسعى مبدع الموضوعات الجمالية في توجهاته هذه ليس لذات تلك الموضوعات وإنما لتوصله تلك الموضوعات إلى ما يوحده مع الذات الإلهية فهي غاية أساسية تقف وراء الاستطيقي.

تأخذ التجربة الاستطيقية لدى (كانت) مسارات وآفاقاً جديدة، فهو لم يضع محمولات تكبل هذه التجربة بالمنطقي والاستدلالي كما انه لم يتطرف في الجانب الوجداني وعوالمه الخيالية والحدسية حيث تجمع التجربة الاستطيقية لديه بين هذين الاتجاهين المنطقي والحدسي معاً، والموضوعة الجمالية التي تحمل خصائص الرائع كأحد أطراف التجربة الاستطيقية لا تنتج حقاً إلا بجمع هذين الطرفين المتناقضين بتوافقية عالية..

وإنّ حيثيات التجربة الاستطيقية وفقا لأطروحات (كانت) لا تحكمها ردود الفعل الانعكاسية النقدية من قبل المتلقي وقد منح الدراسة في الجمال علماً مستقلاً بها

مؤكداً مبدأ الذاتية الغائية.. الذاتية التي تعنى بالحكم الجمالي والتي تستوجب التئام تجربة الذات الإنسانية مع الطبيعة.. ويعد هذا المبدأ مستمداً من القدرات الذاتية.. مما ينتج عند حكمنا جمالياً أساسيات تكمن في ذات المتلقي من خلال توافقيته بالجميع بين المنطقي والحدسي.. الفهم والخيال.

إنّ الحكم الجمالي منزّه من الغرضية ويلازم الشعور الداخلي للمتلقي، وقد فصل (كانت) بينه وبين الأخلاق والطبيعة، ويتوسم المتلقي الشعور بالرضا والتمتع باللذة الجمالية ولهذا يأخذ الحكم لدى (كانت) منحىً ذاتياً مستقلاً وخالصاً، ويتصل من حيث انعكاساته بالتمثلات لا بالتصورات ويتمثل بالقدرة على تقدير الموضوع الجمالي مرتبطا بملكة الذوق.

لقد أفرد (كانت) اللحظات الأربعة التي من خلالها يتم للحكم الجمالي تحديد شروطه الشكلية إذ أن اللحظة الأولى لديه تأتي وفقاً للكيف، إذ تأسيساً على أطروحات (كانت) الفلسفية حول الحكم الجمالي بوصفه يرتبط بالشعور بالرضا.. وهو شعور بالمتعة الجمالية الخالصة التي يتفرد بها الحكم الجمالي لوجود كيفية خاصة يتفرد بها الموضوع الجمالي من دون الطبيعة والأخلاق... فالمتعة الجمالية لا ترتبط بإشباع حاجات ذات منحى وظيفي عملي لدى المتلقي.. إنما هي متعة تقوم على التأملية وليس على المتعة الناتجة عن الإشباع الحسي اللذاتي.

في حين أن اللحظة الثانية هي اللحظة التي تأتي وفقاً للحكم إذ أن المتلقي، وإن كان له دوراً مهم على مستوى إصدار الأحكام الجمالية يتصل بغيره من المتلقين الجماليين الآخرين مؤسسين ذاتاً مشتركة بينهم يقوم عليها حكم جمالياً يتسم بالكلية.. فعند إصدار حكماً على عمل فني ما كلوحة (الجرنيكا) لـ(بابلو بيكاسو) مثلاً بوصفها تحقيق متعة جمالية إذ أن هناك كماً من المتلقين يتفقون معي في هذا الحكم ومرد ذلك إلى آن الموضوع الجمالي له كيفياته الخاصة وهو يقوم كما يسميه (كانت)

على مبدأ التخطيط ممثلاً بالقدرة التأليفية العالية التي توّحد عناصره من خلال توافق ملكتي الفهم والخيال، كما تمّ الإشارة إلى ذلك في بداية موضوعنا عن طبيعة التجربة الاستطيقية لدى (كانت) إذ أن المتلقين يكونّون بذلك حكماً جمالياً يتسم بالكلية يقوم على أساس هذه الخاصية من خلال التوفيق بين العقلي والحدسي وليس من خلال الاستدلالات العقلية التي لا تشتغل مع منطق التجربة الاستطيقية بمدياتها التوفيقية بين الفهم والخيال لدى (كانت).

أما اللحظة الثالثة فيتم تحديد الحكم الجمالي وفقاً للاتجاه، إذ أن الموضوعات الجمالية تتفرد كما أوضحنا باستقلاليتها وكيفياتها من خلال مبدئية التخطيط فيها الذي يشكل ديمومتها، والحكم الجمالي له فرديته الخاصة به.. فالموضوعات الجمالية التي تعد مثالاً للمجموعات التي تمثلها إنها تقوم على أساس الحس المشترك لدينا الذي يمنحها أهليتها في فرض مثاليتها جمالياً.

أما اللحظة الرابعة في الحكم الجمالي فتتم على وفق العلاقة بالغايات، إذ أن شهيتنا اتجاه شراب يرتبط بحاجتنا لذلك الشراب إذ يرتبط ذلك بعلاقة سد حاجتنا، لكن الموضوع الجمالي لا يرتبط بغائية ما، إلا المتعة الجمالية الخالصة، على الرغم من الإيحاء بوجود غاية ما.. فهي غائية اللاغائية ويمكن تلمس ذلك في نتاجات الفنون الجميلة، مثل لوحات الرسومات التجريدية فهي لا تقترن بحاجات عملية ما بالنسبة لنا والتي تتصاعد فيها وتيرة التلقي مع الموضوعة الجمالية الخالصة تحديداً.

ويرى (كانت) إن الموضوعات الجمالية العظيمة هي التي تمسي أنموذجاً ومعياراً وهي إنها تعد نتاج للعبقرية التي تتسم بالإبداعية وتفرد الأصالة فيها ومن خلال التجربة الاستطيقية يفرق (كانت) بين الموضوعات الجمالية الحرة والموضوعات الجمالية المقيدة، فالأولى تتسم بوصفها خالصة ولا ترتبط بمواصفات لأشكال خارجية معينة إنها تقوم على أساس من بنيتها الجمالية الشكلانية الخالصة في

حين أن الموضوعات الجمالية المقيدة ترتبط بمواصفات هي غيرها في الموضوعات الجمالية الحرة.

إنّ المتلقي الجمالي يشترط فيه أن لا ينأى بعيداً في تأملاته الحسية بل يجب أن يواكب ذلك من خلال فاعلية قدراته التأملية العقلية، فتلقي الموضوعة الجمالية برأيي يأتي من هذا التلاحق بين الحسي والعقلي.

ونصل إلى أن (كانت) أقرب منه إلى حيثيات التجربة الاستطيقية التي تعنى بالموضوع الجمالي الشكلاني الخالص.. وباعتقادي إن خطورة (كانت) تكمن في استقصاءاته الفلسفية الجمالية التي ترى إن الجمال الخالص يعد شكلاً خالصاً.. ولهذا دوره الحساس في مسيرة فاعلية مفاهيم الحداثة التي تتسم بتشظياتها الفكرية والجمالية والنقدية إزاء النتاجات الأدبية والتشكيلية.. بوصفها ثورة في الشكل.. وأرى إن الشكل لا تنفصل عراه عن مضامينه بمستوياتها الهيرمينوطيقية أو السيموطيقية وعلى مستوى المعنى عموماً.. ويمكن تلمس ذلك على امتداد تطور التشكيل الأوربي الحديث، فالتجريدية مثلاً بقدر ما هي تمثل قمة هرم حركات الرسم الأوربي الحديث فهي ثورة في الشكل.. إلا أنها أشكال لا تنفصل عن مضامينها الرؤيوية والعاطفية والروحية..

فضلاً عن دور (كانت) في توفيقيته بين العقلي والحدسي وعلى مستوى الخلق الفني من قبل الفنان أو على مستوى التجربة الاستطيقية.. فالمتلقي.. إنما تقوم أبجديات التلقي لديه على أساس بوتقة ينصهر فيها المعرفي بالتخيلي.. المفاهيمي بالعاطفي.. الإرادة الواعية بانغماساتها الحدسية.. وبالمحصلة منح الذات المتلقية استطيقياً أبعاد تجربتها العاطفية دون التخلي عن أبعادها المفاهيمية فالمعرفة هنا تقترن بالعاطفي على مستوى الذات وشاعريتها.

وإنّ التجربة الاستطيقية يتسم الموضوع الجمالي فيها بأنه لا يقوم على أساس مبادئ علمية جمالية بقدر توسم حس نقدي تجاه الموضوعة الجمالية، إذ يشير (كانت) ذاته إلى انه لا يوجد علم حول الرائع بل نقد للرائع وليس هناك علم فني بل نقد فني، كما أن (كانت) مهّد إلى موضوعة ارتباط الرائع بعملية اللعب الحر على مستوى المخيلة.. وان الرائع ما يرتبط بخصوصية ما هو رائع فيه.. وبشكل أو بآخر إن لهذه الأطروحات ريادتها وأصالتها آنذاك.. فهي تتغلغل بتأثيراتها في الفكر الفلسفي الجمالي لدى (هيجل) و(شوبنهاور) و(كروتشه) و(شيلينغ) و(شيلر)...

ويضع (كانت) في ذهن المتلقي أن يفرق بين الفنون الجميلة والفنون الحرفية التي تقترن بالقسرية والعمل الجبري والمردودات الاقتصادية لنتاجاتها في حين ينتج الرائع من خلال الفنون الجميلة والذي يعد همزة وصل لتلاقح العقلي بالتخيلي وحصيلة الحرية والتأملية والذي تكمن غائيته فيه وان النتاج الفني لدى (كانت) يمتاز بخصوصيته فهو وليد العبقرية التي تمتاز بفرادتها وكيفياتها الخلاقة.. بعيداً عن التصنع، وقد جعل (كانت) من الجمال يحتل قمة الهرم الفلسفي لديه.. وهكذا كان حال (شوبنهاور) الذي جعل من الفن مدخلاً أساسياً في الفلسفة لديه ولا يخفى دور (كانت) في فلسفة (شيلينغ) الذي يرى إن الشكل الفني يبدو كشيء مطلق يفوق الفهم كما يضع الفن في مرتبة أعلى من العلم، ويرى إن الشكل تعبير عن الشيء اللامتناهي بالمتناهي جاعلاً منه شيئاً متعدد المعاني إلى درجة يمكن تفسيره بأي شكل من الأشكال وبأي منطق كان وما أكثر تعدد أنواع المنطق إذا اعتبرت إن كل واحد صحيح وفي الوقت نفسه غير صحيح ويتحول الشكل بذلك إلى شيء مطلق غير محدد لا يمكن التعبير عنه وليس له أي منطق عقلاني له صفة الشيء المطلق الذي لا يمكن الوصول إليه.

علاقتها بالحواس والفكر والغائية واللامتناهي... ولديه إن الذوق يرتبط بذاتية المتلقي وليس بالضرورة أن يفهم المتلقي موضوعته الجمالية بحدود الرائع لان عملية الفهم تقترن بقوى منطقية استدلالية معرفة محضة في حين أن الرائع يتصل بالذاتي والشاعري والنفسي والذوقي وكأننا ندرك حقيقة مشاعرنا من خلال الأشياء بفعل إسقاطاتنا وانطباعاتنا وتصوراتنا إزاءها.

وينوّه (كانت) إلى تقسيمات عديدة للموضوعات الجمالية مثل الجميل والرائع والحر والمقيد والجليل.. وما إلى ذلك من مسميات وفق مواصفات وشروط معينة يجب توافرها في كل منها.

للتعرف على أبعاد التجربة الاستطيقية لدى (هيغل) أراني ملزماً بطرح الأساسيات العامة لفلسفته الجمالية فهو يرفد فلسفته بعداً غائياً يتمثل بالروح المطلق حاصل جمع وحدة الروح الذاتية والروح الموضوعية والوصول إلى هذا المطلق يتم من خلال الفن والدين والفلسفة.. حيث بالفن يتم تعرّف المطلق على نفسه بصيغة المعرفة وبالدين من خلال التأمل وفي الفلسفة في صيغة الفهم.. والفكر المطلق يشكل أساسا روحياً لكل مجهود..

والاستطيقي يعد فكرة في مرحلة معينة من مراحل تطورها.. وأعلى مرحلة في تطور الفكرة إنما تتمثل بالروح المطلق وهو الله الذي تتوحد فيه جميع المتناقضات.. والروح المطلق أسمى من الطبيعة والأفكار فيه من خلال الفنان تنتقل عبر تمظهرات موضوعاته الجمالية..

ويؤكد (هيغل) الحرية والإرادة والشعور في عملية الإبداع الفني. ويرى إن المحاكاة غير العملية الإبداعية.. فالمحاكاة تقوم على مهارة أو وظيفة، وهو يصعّد من دور مبدأ الحيوية.. ويمنحه مراتب جمالية فكلما تعاظمت الحيوية في كائن ما ازدادت

قيمته الاستطيقية والفنان في صياغاته ومعالجاته الفنية يمكن أن يوظف في موضوعاته الجمالة جميع الأشياء ذات الجماليات النسبية بفعل مبدأ الحيوية فيها وان تمظهرات الفن ومحمولاته لدى (هيغل) يختلف بعضها عن البعض الآخر وفقاً للعلاقة المتغيرة بين الفكرة وهيئاتها الشكلية..

فالفن الرمزي على سبيل المثال تتسم فيه أفكار موضوعاته الجمالية بالتجريدية غالباً لعدم تطابقها مع أشكالها الخارجية ويمكن تلمس ذلك في جماليات الفنون الشرقية ممن يعنون بعالم الرمز والروح، وان الأنماط الثلاثة للفن إنما ترتبط بظروف كل عصر وطبيعة البُنى الفلسفية والدينية والاقتصادية التي تتسيد فيه مما يفرز عن ذلك خصوصيات لتجربة استطيقية تتوافق مع كل نمط من أنماط الفن فالتجربة الاستطيقية ضمن مفاصل الفن الرمزي بكيفياته التأملية والتأويلية غيرها في معطيات الفن الرومانسي بمحمولاته المضامينية العاطفية..

وبالمحصلة يتبع ذلك متغيرات على مستوى الاستجابة.. والتجربة الاستطيقية تكون حيثياتها أكثر رقياً كلما توفر فيها الفكر والوعي والحرية والحيوية وليمسي المتلقي فيها اقرب منه إلى عالم الروح المطلق.. والفن لدى (هيغل) يعد عملية عقلية والوعي يتكفل في بلورة تصورات منطقة تتحكم في آليات ديالكتيك العملية الإبداعية من خلال نسغية صاعدة من المدركات الحسية إلى المدركات العقلية... بل يصل الفنان إلى مرحلة من الوعي يتجاوز فيها زمكانية الموضوعات الجمالية من خلال عقل الفنان ووعيه وقدرته على خلق صور إبداعية جديدة ويكون المتلقي أكثر رقياً تأملياً في تجربته الاستطيقية للموضوعات الفنية من تأملاته للمناظر الطبيعية، بوصف الموضوعات الفنية نتاجاً لحركة الروح المطلق.

إنّ الموضوعات الجمالية وفق هذا الاتجاه تعبر عن قضايا كل عصر من العصور

ومشكلاته الفلسفية والروحية.. وهي تعد فعلاً خلاقاً يكشف عن التناقضات التي تسود البنى وعلاقاتها.. فلسفياً.. أخلاقياً.. إبداعياً.. من خلال المنهج الديالكتيكي.

كما أنّ التلقي في التجربة الاستطيقية وفق الطرح الفلسفي لدى (هيغل) يتفاوت إزاء كل فن من الفنون نظراً للصراع أو الموائمة بين الفكري وتشكلاته في تلك الفنون وطبيعة المنطق العقلي والحدسي الذي يتحكم فيها، فضلاً عن مستوى التعبير عن الحيوية وروح المطلق فتأملنا فن الشعر في تجربتنا الاستطيقية غير تأملنا فن العمارة أو النحت... إذ يتعلق الأمر بماهية كل فن من هذه الفنون وطبيعة المنحى التعبيري فيها وفقاً ومواصفات هذه الفنون التي تم ذكرها آنفاً.

إنّ التجربة الاستطيقية لدى (هيغل) إنها تأخذ أبعاداً مثالية وهي تنسحب إلى الماضي وليس إلى المستقبل وبقدر ارتباط العملية الفنية بالمعرفة والفكر حيث يتم من خلالها تصيرهما شكلانياً عبر التمظهرات الخارجية، من خلال ترسيخ شيئية حسية جمالية ذات مثال، ومثالها روحي.. تحديداً.. انه الروح المطلق.

وبما أنّ فلسفة (هيغل) تعلي من شأن الروح المطلق فهو يسعى إلى تحرر الفكرة ويتمثل التحرر الفكري عن شكله الفني بالفن الرومانسي ـ الذي يمتاز بحيويته الروحية وهذا تأكيد إلى توجهات (هيغل) المعرفية المضامينية أي لصالح الفكر بمدياته الروحية المطلقة... وان على المتلقي أن يميز بين الأدوار الثلاثة للفن ممثلة بالفنون الرمزية والكلاسيكية والرومانسية التي من خلالها تتبدى الموائمة او الصراع في مدى توافقية الفكرة مع شكلها الخارجي، ففي المرحلة الرمزية تبدو اللاتوافقية جلية بين الفكر الرمزي المجرد عن شكله الظاهري.. وتأخذ المضامين الفكرية توافقها وانسجامها مع الشكل من خلال الفن الكلاسيكي.. في حين تسمو الفكرة مرة أخرى لصالحها دون شكلها في المرحلة الجمالية الرومانسية.. ونستخلص إن

المتلقي إنما يتذوق الفنون طبقاً لمبدأ الحيوية والحركة والحرية وفعل الخلق الذاتي الإنساني الأصيل وتوليدية الفكري وتصعيداته فيها وفق أبعادها الديالكيتكية من خلال مديات الجدلي فيها.. وشموليتها على التعبير الروحي والعاطفي والإنساني..

إنّ الفلسفة الجمالية لدى (شوبنهاور) تعد مزيجاً بين ما هو فلسفي ونفسي-وصوفي، والتجربة الاستطيقية تعد انعكاساً لهذا المزيج بشكل أو بآخر، وهي تقوم على الأساس الفلسفي الذي يرى إنّ العالم إرادة وتمثل متوسمة أبعاداً ميتافيزيقية بمنهجية حدسية وهناك مجالان يعتمدان لقهر الإرادة يتمثل أولهما بالتأمل الجمالي الذي يعد أساسياً في التجربة الصوفية الأخلاقية والمتلقي الجمالي ينبغي أن يمتلك حساً تأملياً مشاركاً لموضوعته الجمالية، فإن كانت تعتمد اللغة البصرية فإنه ينبغي امتلاكه ناصية عين ذات قوى حدسية لموضوعاتها التي تعد الطرف الآخر في التجربة الاستطيقية، إذ لا يرتقي المتلقي إلى موضوعته الجمالية.. مثاله.. إلا إذا تحولت ذاته إلى ذات عارفة، والتي تعد ذاتاً ثيوصوفية فوق التفاصيل والجزئيات متحررة من أهوائها وانفعالاتها من خلال تجاوزها إدارة الحياة التي تحجب عنها حدسيتها لعالم المثال ومن هذا المنطلق يتحرر من الأنا لديه، آنذاك يرتقي موضوعته الجمالية متوحداً معها صوفياً حيث يمسي ذاتاً تمتلك مقومات الشعور المجرد بتمثل العالم.. وهنا يبدو أن أطروحات (شوبنهاور) تستمد روافدها من المرجعيات المثالية الأفلاطونية والصوفية الأفلوطينية، فضلاً عن تأثيرات الفكر الديني الشرقي.. وتأثيرات أخرى، كما أن لأفكار (شوبنهاور) ذاتها أثر لدى رائد مدرسة التحليل النفسي (سيجموند فرويد)، إذ أن الفنان بانغماسه بالعمل الفني إنما يقوم بعملية تطهيرية وتفريغه لخزينه أو محمولاته التحتية اللاشعورية لينأى بذلك عن إرادة الواقع إلى حالة مثالية.. حالة من التسامي.. كما أن لأفكار (شوبنهاور) تأثيراتها على مستوى التشكيل البصري الجمالي فمثل هذه الأفكار لها مدياتها وتأثيراتها في صفائية

(كازيمير مالفيتش) وروحانية (فاسيلي كاندنسكي) والتجريدية المثالية لـدى (بيـت موندريان)... وفي الاتجاه التجريدي عموماً.

إنّ مسعى الذات العارفة الخالصة مسعىً إلى حالة من النرفانا وهـي نـوع مـن أنواع الفناء التام (الغبطة الكاملة).. وتعد الخبرة لدى المتلقي الجمالي ضـمن تجربتـه الاستطيقية نتاج معرفة تأملية ذات منحى حـدسي، آنـذاك تكـون الإرادة موضـوعاً لتأملات المتلقي الجمالي في تحولاتـه نحـو ميتـا فيزيقـاه المثاليـة لتتموضـع الإرادة إلى موضوعاً للتأمل الجمالي لدى المتلقـي والإرادة تكـون آنـذاك متحـررة مـن مقـولتي الزمان والمكان.. وتأمل الإرادة.. هنا.. تأمل للمثل ذاتها.. وحدس المتلقي.. حدس يتسم بالكلية والتجرد والتحرر.. حدس خالص.

لقد قسّم (شوبنهاور) الفنون على أساس منهجه الفلسـفي، إذ أن اسـتجابات الذات في تجربتها الاستطيقية تنحـو وفقـاً لماهيـة كـل فـن منهـا فالموسـيقى يضـعها (شوبنهاور) في قمة تقسيماته، إذ تمثل الإرادة النقية التـي تجسـدت لتحقيـق تمـثلات وجودها في العالم وهي تعد أسمى الفنون فإنها تعبير عن عالم المثل ذاتـه فـإذا كانـت الفنون تعكس تمظهرات العالم فان الموسيقى تجسيد للإرادة ذاتها.. لعل من الأسباب الأساسية التي تمخضـت عنهـا فلسـفات جماليـة مثـل حدسـية (هنـري برجسـون) و(بندتو كروتشه) بوصفها رد فعل تجاه العقل.. عملية تقـويض مركـز العقـل ذاتـه بكونه وسيلة لـيس إلا لتحقيـق أغراضـنا.. وتحليلاتنـا ذات الملامـح الجزئيـة وفقـاً لتمظهراتها الخارجية بمدركاتها الحسية البسـيطة دون مسـاس جـوهر مـادة البحـث الأساسية التي تستكثف حدسياً..

إذ تقوم التجربة الاستطيقية لدى (هنري برجسون) عـلى أسـاس مـن نزعتـه الحدسية، إذ أن الفنان لدى (برجسون) إنـما يمتلـك عينـاً ميتافيزيقيـة ذات مـديات

حدسية فاحصة لينفذ من خلالها متجاوزاً حجب العالم الـواقعي، إذ الحقيقـة تكمـن خالصة وراء عماء حيثيات هذا الواقع..

وليس من شك من أن الاتجاه الفلسـفي الحـدسي الـذي يعـد احـد الأعمـدة المؤسسة فيها (هنري برجسون)، قد كان له دور ريادي في فلسفة الفن الذي أخذ بـه كل من (كروتشه) و (هربرت ريد) وآخرين، وفي رأي (برجسون) إنّ الفن يعد نوعاً من المعرفة لا تتعلق بالكليات أو القوانين العامة ويمثل مثل هـذا التوجـه احتجاجـاً صريحاً على التوجهات العقلية التي كانت سائدة في القرن الثامن عشر ـ بعـد دخـول العالم عصر التحولات العلمية، إذ يـرى (برجسـون) إن العقـل يعـد مجـرد أداة مـن خلاله يسيطر الإنسان على مكونات وسطه الخارجي...

وهو في أطروحاته الفلسفية هنا يغاير الفكر الفلسفي البراجماتي الذي يـرى إن معيار الحقيقة إنما يكمن بما يترتب على الفكرة من نتائج عملية في الواقـع... وآليـات التذوق الفني لدى المتلقي إنما تتطلـب منـه أن يرتقـي إلى موضـوعاته الجمالية ذات المنحى الحـدسي لكـي يسـتحوذ باسـتبطاناته تلـك الموضـوعات الجماليـة كـما يـرى (برجسون) أن هناك منهجين يعدان مختلفين للوصول إلى معرفـة الأشـياء، احـدهما باعتماد الآلية التحليلية والثاني عبر الحدس يتوسم من خلاله المتلقـي سـبيلاً يوصـله إلى جوهر الأشياء وباطنها..

إذ أنّ التحليل يلزم المتلقي بالدوران حول حقيقة الأشياء دون استبطانها، وفي مسعى (برجسون) الفلسفي هذا تغدو عملية التلقي اقـرب منهـا إلى التصـوف مـع الموضوعة الجمالية حدسياً بعيداً عن المعوقات العملية والعقلية التـي تفصـل المتلقـي عن موضوعته الجمالية لينتشي المتلقي بصوفية عالية مع موضوعته تلك.

وبشكل وبآخر تشـوب الأطروحـات الفلسـفية لـدى (برجسـون) جوانـب

سلبية.. منها أن التجربة الاستطيقية لديه ذات انغماسية صوفية معزولة عن رياديتها وفاعليتها ببنى أخرى حياتياً. كما أن (برجسون) لا يعوّل كثيراً على دور الصنعة والخبرة في العملية الفنية، وبهذا فقد نوّه إلى أن ارتقاء رسامين مثل (كوروه) و (تيرنر) لا يعود إلى مقدار مقدرتهم الأدائية الفنية بقدر ما يعود إلى مقدار استبطانهما حدسياً ومخرجات ذلك لموضوعات جمالية إبداعية لا يمتلك ناصيتها الآخرون من خلال انغماسيهما بعيداً عن الحياة العملية.

فالفنان إنما يدرك الأشياء لغرض الإدراك الخالص لذاته بعيداً عما يحصل عليه منها من معطيات وظيفية وعملية، والفنان بهذا ينفصل عن الآخرين في استجاباته وردود أفعاله واستغراقاته بموضوعات جمالية ذات اثراءات حدسية تمتاز بديمومتها من خلال اختراقها لمقولتي الزمان والمكان، والفنان لدى (برجسون) يحوّل نظر الآخرين إلى ما لا فائدة منه عملياً بالنسبة لهم عدا من يمتلك منهم تصعيداته حدسياً ليرتقي إلى مصاف تلك الموضوعات الجمالية، وبهذا فالفن لدى (برجسون) يعد استبصاراً وتأملاً خالصاً.

تُعد التجربة الاستطيقية لدى (كروتشه) امتداداً طبيعياً للمنهج الحدسي لدى كل من (شوبنهاور) و (برجسون) فالحدس عيان مباشر.. والمعرفة لدى (كروتشه) شأنها شأن (برجسون)، إذ لكي نصل الحقيقة فهناك منهجان منهج يستدعي التحليل ويعتمد منطق التطبيقات والتقسيمات العقلية، ومنهج حدسي يعتمد لغة الآني يستبطن الأشياء من الداخل.. فالمعرفة لدى (كروتشه) نوعان احدهما معرفة منطقية.. عقلية.. وأخرى وجدانية.. حدسية تعدّ الأساس في السلم التسلسلي للمنظومة المعرفية.. فالمعرفة الحدسية لغة الفطري والتأملي والخيالي وهي تشكل قاعدة للمنظومة المعرفية عموماً فالخيالي أسبق من المنطقي في صياغة الصور الذهنية

والفنان إنما يتمثل بقدرته على بلورة هذه الصور وليس مطالب بوضع أساسيات عقلية أو منطقية خارج حدود الظاهرة الفنية والجمالية التي يبحث فيها.

و(كروتشه) يرى إنّ الفنان تكمن قيمته الحقيقية ليس في إخراج الصورة الذهنية بل في تصور الفكرة لديه.. وهذا لا يعني أننا نقف مع (كروتشه) في موقفه هذا ولكننا ننقل أطروحاته الجمالية حول موقفه من الفنان والعمل الفني والمتلقي.. فبقدر ما يؤكد (كروتشه) على استقلالية العمل الفني وفرادته وعن قيمة العاطفة في بلورة الصورة وبقدر ما يؤكد إن عالم الفن عالم الظواهر وليس الحقائق وان منهج الفنان الحدسي يحتل أهمية كبيرة فجوهر الفن إنما يكمن في التصور الباطني وليس في الإخراج، وان المنهج العقلي يشتغل مع المنطقي في عالم الحقائق وان الفن ليس دين وليس علم وليس اقتصاد وهو لا يقود المتلقي الجمالي إلى منفعة عملية ما، فالتجربة الاستطيقية تتطلب حدساً وعياناً مباشراً استبطانياً، وباعتقادي ضرورة تأكيد فيزيقية العملية الفنية وإلاّ أمسى الفن ضرباً من الطوباوية والوهم المحض وحدسية مفرطة في تطرفها فعالم المعرفة ولغة التحليل في صناعة الفن والإخراج الفني لابد منها إذ يعد العمل الفني امتداداً بل انعكاساً لاسلوبية الفنان حركة.. إيقاعاً.. لوناً.. ملمساً.. فضاء.. موضوعة.. تعبيراً...

وإنّ الحدس من وجهة نظري الخاصة يشكل منظومة معرفية خبراتية مدربة من قبل الفنان حتى وان كان يوحى بآنية إفراز قوى سيميولوجية لا شعورية لدى الفنان أو على مستوى التلقي والحكم الجمالي، وعالم الفن لدى (كروتشه) عالم معني بالأحاسيس والمشاعر والخلق الصوري وليس بعالم التصنعات والمبررات المعرفية والعقلية.. وان التعبير الفني اقرب منه إلى عالم الروح وانعكاساتها.. والتعبير إنما معني بالمنحى الاستبطاني الداخلي بفضل ما هو عاطفي ينضح خيالاً، والانفعال لدى (كروتشه) ليس فورة اعتباطية بل يستوجب التأمل ليمسي صورة فنية معبرة..

والحدس لدى (كروتشه) يتسم بالغنائي.. وان الحدس يعد تعبيراً حياً عن ماهية الفن.. وان الرؤية الحدسية أساس عالم الفن وليس في إخراجها فنياً..

ويبدو (كروتشه) متطرفاً إلى حد بعيد لتأكيده على مستوى التجربة الاستطيقية فالفنان عندما يقدم صوره الذهنية الخيالية مقللاً من فيزيقيتها ومؤكداً فكرتها التي تعبّر عن حركة الروح وما على المتلقي إلا أن يعيد ما يقدم إليه من صور خيالية ذهنية على مستوى حركة الوعي لديه وباعتقادي إن للعمل الفني كيانه الفيزيقي وموضوعته الجمالية ذات التنظيمية النسيجية العالية التي تعبر عن اسلوبية الفنان ومحتواه وان المتلقي يقف أمام كيان جمالي يتسم بالسرية والنسيجية المحكمة وبتفاوت الحكم الجمالي إزاءه لتماسك خصوصيته بروح من الديمومة التي تتجاوز محدودية الزمكاني.

كما أننا لا نقف مع (كروتشه) في أن الفن يجب أن لا يوجه إلى مسارات هي ليست منه مثل الإرشاد والخير.. إذ أن الموضوعات الجمالية شتى، فهناك فنون تطبيقية وفنون جميلة وفنون كبرى وفنون صغرى وفنون أكاديمية، وأخرى ترتبط بظروف سياسية واقتصادية واجتماعية معينة... وبالمحصلة فان لهذه الفنون بناءاتها وأهدافها وسياقاتها المختلفة.. وعليه يمكن لفنون معينة أن توظف لجوانب تطهيرية ونفسية وتعليمية وإرشادية... مع الأخذ بمبدأ إن للفن منطقه ومبادئه مسميات لا تحمل خصوصية عالم الأخلاق والدين والاقتصاد والعلم واللعب.

قبل ولوج جدل التجربة الاستطيقية في الفكر الفلسفي الجمالي الماركسي، لابد من طرح المفاهيم العامة لتصورات هذه الفلسفة من خلال تأسيساتها الابستمولوجية ولو بشكل موجز، فقد كان لكل من (كارل ماركس) و (فردريك انجلز) وبتأثير الفيلسوف الألماني (لودفيغ فيورباخ) الذي كان يؤكد على أن تدرس

الفلسفة الطبيعية والإنسان وان تبتعد عن الأفكار المجردة، إذ كان لذلك أثره في وضع نظريات في الاقتصاد وديالكتيك المادة وبلورة مفهوم الماركسية.

إنّ المادية الديالكتيكية كفيلة بمنحنا تصوراتها حول الإنسان وصراعه مع الطبيعة والوجود.. فضلاً عن تأثر كل من (ماركس) و(انجلز) بالفكر الفلسفي الهيغلي بعد أن قلب (ماركس) نسغية (هيغل) رأساً على عقب مبتعداً بذلك عن مثالية (هيغل)، وأفادته من مفهوم الجدل الهيغلي في بلورة المادية الديالكتيكية من الفكرة ليكون الواقع نتاجاً لها كان (ماركس) ينطلق في ديالكتيكه من الواقع لتكون الفكرة نتاجاً لهذا الواقع، فضلاً عن تأثر (كارل ماركس) ببعض الشخصيات الفرنسية آنذاك وبأفكار الفلسفة الألمانية المادية وبأطروحات أدبيات الاقتصاد السياسي الانكليزي آنذاك وبتأثيرات أخرى.

تقوم الفلسفة الماركسية بحل مشكلاتها ونظمها في ضوء أساسياتها المادية الديالكتيكية فهي تعد المادة تشكل الوجود الأول في تفسيراتها الفلسفية عموماً أما الوعي فيمثل بعداً ثانوياً.. إنّ العالم الموضوعي يشكل حجر الزاوية في هذه الفلسفة فالنظم والعلاقات والبُنى المادية وحركة الأشياء إنما تعد الأساس الجوهري في انطلاقة التفسير الإيديولوجي بمسمياته الثورية من خلال انفتاح هذه الفلسفة على المجتمع وبشكل فاعل لاستحداث المتغيرات الاقتصادية والثقافية والاجتماعية فيه...

والديالكتيك الماركسي إنما يقوم على أساس من جدل التطور في مفاصل حركة المجتمع وحقوله والأخذ بالمنهج التطوري وتغيير العالم ثورياً وفق تحولات جذرية، وإن المادة في تطور مستمر دون توقف لتخلق معطيات ونتائج جديدة وتفعيل النظرية بالتطبيق والفكر بالممارسات والتجريب مع الأخذ بالأسس الموضوعية العلمية ذات الأساسيات المادية وان تكون النظم المعرفية والثقافية ذات انفتاح

وذات قدرة على التوصيل بل وعلى التغيير في البنية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأفراد المجتمع والإيمان بطبقة البروليتاريا ودورها في وصول غايتها لتحقيق الاشتراكية والشيوعية وإمكانية وضع حلول وتفسيرات للعالم بفعل العقل الإنساني.. وان قيام الأمم وتطورها من خلال القوى الشعبية فيها.. أي من خلال روح الشعب.. بمعطيات نتاجاته وقيمه السلوكية الجديدة.

وفي الفلسفة الماركسية لا ينفصل التفكير عن الأساس المادي وارتباط الوعي بجوانب فسلجية مادية والأخذ بمعطيات العلوم الطبيعية وان التطور يتم بطريقة عضوية دون تحكم فوقي ويمر بمراحل وفق توجه حركي تصاعدي يبدأ من الظواهر البسيطة إلى الظواهر ذات التركيبة المعقدة وان هذه التطورية بتوجهاتها الحركية تفعل فعلها بالمنحى المادي، وبما أن هناك قوانين وأسس ومواصفات للفلسفة الماركسية، فليس من المنطقي أن نتعرض لجميع مفاصلها مثل قوانين التطور وفق المنهج المادي الجدلي وقانون الانتقال من التغير الكمي إلى التغير الكيفي وقانون تداخل الأضداد وصراعها وقانون نفي النفي، فضلاً عن مقولات الفكر الماركسي- مثل الإمكانية والواقع، والجوهر والظاهرة، والضرورة والصدفة، والخاص والعام، والمحتوى والشكل...

وإنّ مثل هذه الأطروحات النظرية التي تؤكدها أدبيات الفكر الماركسي- لها انعكاساتها على مستوى الممارسة والتطبيق وهي كفيلة وفق محتواها ومنهجها الثوري الجذري في تغييراته ببلورة بنية شخصية تتوافق مع هذه التوجهات مفاهيمياً وتطبيقياً كما أن لذلك انعكاساته في صياغة خصوصية جمالية، فالفن يعد سلاحاً ثورياً في الفكر الماركسي.. على الرغم من أن هناك تمهيداً لبلورة التجربة الاستطيقية وضع أساسياته (بليخانوف) والروائي الروسي (ليون تولستوي) ويعد الأخير الفن عاملاً مهماً في الوحدة بين الناس وضرورة انتشاره بين الأوساط الاجتماعية كافة من

خلال قدرته على التوصيل. أي أن النتاج الفني يجب أن يفهم وان يكون مستوعباً من قبل المتلقين عموماً، وان الفن انعكاس للبنى الخبراتية على المستوى الوجداني لدى المتلقي..

ولقد طرح كل من (ماركس) و (انجلز) تصوراتهما حول الموضوع الجمالي فالمتلقي إنما يرى في هذا الموضوع بوصفه يشكل بنية متماسكة ذات جدل حسي- وعقلي.. وان الموضوع الجمالي وان اقترن بحيثيات الواقع ذاته إلا أنه يمتلك مقوماته الداخلية التي تؤسس له ابستمولوجيا استطيقية ذات أبعاد ديالكتيكية، وان النتاج الفني يكشف عن كيفيته بفعل إرادة الإنسان وفاعليته في الوسط الخارجي.. وانه بذلك بتحولاته من الطبيعي إلى التاريخي وفق كيفيات جديدة.. ويعد معطى للمادية الديالكتيكية بمنحاها التطوري التاريخي فهو لا ينفصل عن منظومة المتغير والمتحول بأثر الفاعلية الاجتماعية.. وبالرغم من تفاعلية الموضوعة الجمالية مع جوانب اجتماعية وفلسفية واقتصادية.. إلا أنه يبقى محتفظاً بخصوصيته الكيفية متسماً بالواقعية الاشتراكية التي تعبّر عن نضال الطبقة العاملة (البروليتاريا) وطموحاتها في بناء المجتمع.

والموضوع الجمالي في الفكر الماركسي- يعد تعبيراً عن الوعي أو شكلاً من أشكال الوعي الذي يبنى على أسس موضوعية وعلمية تؤمن بحركة التطور بعيداً عن الصدفة والعشوائية والفوضوية وبما أن الماركسية تنظر إلى أوجه النشاط عامة بوصفها شكلاً من أشكال الوعي فالفن يأخذ سماته بوصفه أحد هذه الأنشطة مع امتيازه بخصوصيته حيث تتحكم فيه النفعية ويتشكل بنسيجية عضوية تجمع بين الذاتي والموضوعي.. وبين العقلي والوجداني ويرتبط بحركة الشعب وبوسائل الإنتاج.. وهو نتاج لفعل الإرادة والعمل والتطور، كما أن العملية الإبداعية والوعي الفني يقومان على أساسيات مادية ويرتبطان بالجوانب الفسلجية المادية.

وهنا نرى أطروحات وممارسات جمالية مغايرة لأطروحات جمالية تتسم بالعبثية والفوضوية وكسر مركزية العقل أو ذات التوجهات المثالية التي تؤمن برسالة الفن الروحية المطلقة أو من خلال المنهج الحدسي أو خيالات الحركة الرومانسية، إذ يقول (لامارتين): " أنا لا أفكر وإنما أفكاري هي التي تفكر لي "، أو أفكار الفلسفة المثالية عموماً بتأكيداتها على الماورائي متنحية عن الواقعي والحسي- والتجريبي... أو أن يعبّر الفن كما يرى (هيغل) عن شكل الله وان لم يكن باستطاعته ذلك أن يعبر عن روح الله.. في حين أن الفن الماركسي يرتبط بمركزية ويناضل من اجل أهداف محددة.. فهو رسالة.. وقضية.. ثورية.. ملتزمة على مستوى التوصيل.. المجتمع.. الغايات.. لكن هل يستطع الفن أن يتجاوز منطقه.. وأن يتجاوز طبيعة ثقافة.. مرجعياتها.. طاقاته الروحية الماورائية ارتقاءاته العقلية فوق الحسية.. إنّ الفن الإسلامي مثلاً فن يمتلك جميع مقومات وجوده ومشروعية خصائصه الفكرية والجمالية.. لكن تبقى فاعلية الحدسي والعقلي والحسي والعاطفي والتخيلي والذاتي والموضوعي.. فلكل ديناميته كمعطى جمالي ضمن قيمه وبيئته ومرجعياته وطبيعة بنية الشخصية المتلقية.

يشير (أفلاطون) إلى أنّ الفن يمكن أن يولد من الغريزي من خلال ارتباط ذلك بعبادة الإله (ديونيسيوس) أو كما يسمى بالرومانية (باخوس).. ويكون بذلك النتاج الفني وليداً لقوى لا عقلية أي نتاجاً تحتياً فطرياً..

ويشير (كولن ولسن) عند استعراضه تجربة الشاعر (ييتس) إلى أن الشعر يمكن أن يولد من خصيتي قرد منوّهاً بذلك إلى فاعليه الطاقة الجنسية وخصبها وإبداعيتها في النتاج الشعري وغيره من الموضوعات الجمالية.. وبهذا فان المعادلات والمنطق والتبويب.. على الرغم من أهمية كل منها خاصة في ميادينها الحقيقية لكنها لا تشكل أبجديات الفن الحقيقية ودلالاته.. ويمكن للفن أن يعّبر عن روح الله..

كما يستطيع التعبير عن الطموحات المثالية للشيوعية.. فالسعادة التي تتحقق في جنبات الشيوعية تتحقق هي كذلك عبر صوفية تجربة الفنان المسلم.. بأبعادها الاستطيقية الشفافة التي تقرّب الفنان والمتلقي من الله ذاته عبر تصعيدات الجميل إلى ما هو جليل.. ويتحد بذلك المتناهي باللامتناهي.. والحسي بالعقلي.. والنسبي بالمطلق.

وليس بالضرورة أن يقدّم الفن تفسيرات.. أو أن يقدم فهماً.. بل ربما تعد الموضوعات الجمالية إشكاليات أو جملة من التساؤلات لتكون مثار نقد وبحث وتقصي.. وتبقى حقيقية الفن ليس بقدر ارتباطاته الأخلاقية أو القيمية الشعبية أو التوصيلية بل بقدر تحقيقه بنائيته الجمالية أولاً.. وتفرده بكيفياته.. وإن ثورية الفن بقدر تشظياته على مستوى مديات الحداثوي فيها.. شكلاً ومضموناً.. اسلوباً.. تقنيةً.. فضلاً عن أن الفنون تختلف فيما بينها بتعبيراتها ودلالاتها وصيغها التوصيلية.. وان قيمة الموضوع الجمالي ليست بالضرورة بمقدار الكم الاعجابي.. وإنما بمقدار مدى توافر مستلزمات الأصالة والتفرد فيه ومدى تأثيراته كقيمة مرجعية للموضوعات الجمالية الأخرى على مستوى حداثة معالجاتها الفنية ورؤاها الفكرية، وإن ديمقراطية الفن لا تكمن بتعبيراته عن توجهات الطبقة الرأسمالية، كما أن ديمقراطيته لا تكمن في تعبيراته عن توجهات طبقة البروليتاريا.. بل أن ديمقراطية الفن الحقيقية في أن يعبّر بأصالة عن الحس الإنساني من خلال لغته الرمزية.. وان الموضوعية.. والعلمية.. والمبادئ.. هي عدة الباحث العلمي وليس بالضرورة أن تكون عدة الفنان ومستلزماته.. فللموضوعية نتاجاتها الجمالية كما أن للالتزام موضوعاته الجمالية وللجنون والبدائية.... موضوعاتها الجمالية.. وإلا ماذا نستطيع أن نسمي نتاجات الفن الحديث.. من دادائية ووحوشية وسريالية ومسرح لامعقول.. وبقدر ضرورة الالتزام في الفن.. تكون ضرورة التجارب الجمالية

الأخرى في الكشف عن الحقيقة وبلورة الرؤى والتعبير عنها وهو باعتقادي التزام فلسفي وروحي ذا أبعاداً إستراتيجية اكبر من حيثيات الالتزام الاجتماعي.

إنّ المجتمعات غالباً ما تكون قاسية في تقديراتها الجمالية.. بل متطرفة وغير صائبة في أحيان أخر بحقيقة التجربة الاستطيقية وحقيقة الفن ذاته، وهنا نتذكر (ستاندال) بإشارته إلى عدائية الشعب تجاه أعماله الروائية.. وغالباً ما تكشف الحقائق.. إنّ الموضوعات الجمالية تقوم عبر جهود ذاتية نقدية مبدعة. ولو انتقلنا إلى توجه فلسفي جمالي آخر وانعكاساته على التجربة الاستطيقية.. فأصحاب الفكر البراجماتي يطرحون أبعاداً مغايرة لممارسات التجربة الاستطيقية في الفكر الفلسفي المثالي، فبقدر ما كانت فلسفة (شوبنهاور) و (هنري برجسون) و (بندتو كروتشه) تنضوي تحت تأثيرات الفلسفة الأفلاطونية كمرجعيات أساسية فيها..

فالتجربة الاستطيقية المثالية تبتعد عن حيثيات الحياة بما فيها ما هو مادي وحسي وعابر.. لتمسي فكراً مفاهيمياً فلسفياً.. وعند عرضنا لهذه الأفكار الفلسفية.. من مثالية أو وجودية أو عقلية أو براجماتية.. فإننا لا نقرر أيهما أصح من الأخرى في تصوراتها حول التجربة الاستطيقية.. إذ يبقى لكل مذهب فلسفي خصوصية طرحه الفلسفي وايجابياته وسلبياته وارتباطاته بتوجهات عصرية وسياسية وعقائدية... ليمنحه هذا التوجه دون غيره من التوجهات الأخرى.. فضلاً عن ذلك، فإننا في بحثنا عن التجربة الاستطيقية ملزمين بعرض حيثيات هذه التجربة وليس بحدود إصدار حكم فيها..

فبقدر ما هي رائعة أطروحات (كروتشه) في المنحى الفلسفي الجمالي وطبيعة هذه التجربة فيه.. بقدر ما فيها من سلبيات وتطرف كبيرين.. وهكذا الحال في حكمنا على الموضوعات الجمالية.. إذ يبقى للعمل الفني كيانه النسيجي ووحدته الداخلية وطاقته التأويلية التوليدية بحيث يستوعب تراكمات من المذاهب النقدية

إزاءه سلباً وإيجاباً.. عموماً.. وعوداً إلى بدء.. فإن مصطلح (البراجما) مشتق من اليونانية أصلاً ويعني الفعل أو العمل، إذ أنّ البراجماتية تعد فلسفة عمل أو فعل.. وهي لا تهتم بالنتائج الفلسفية بقدر اهتمامها بطريقة البحث وبهذا فهي محتوى فلسفياً ومنهجاً بحثياً لتوضيح الأفكار والمعاني.. ودورها يكمن في برمجة الأفكار إلى جملة من السلوكيات العملية الناضجة من خلال دينامية استجابات الذات.. مع الوسط الخارجي.. إنها فلسفة حياة..

وهنا يتجلى بوضوح تغايرها مع الفلسفة المثالية إذ أنها تؤكد للمتلقي إن معايشته لتجربته الاستطيقية لا تختلف عن أي متلقٍ آخر يعيش تفاصيل هذه التجربة نفسها فليس غريباً على (جون ديوي) بعد أن وجدناه مناسباً لتمثيل لسان حال هذه الفلسفة ليس غريباً عليه أن يساوي بين الفيلسوف والإنسان العادي في تجربتهما الاستطيقية وان هذه التجربة لا تختلف عن أي تجربة أخرى من تجارب الحياة الأخرى.. والفلسفة البراجماتية فلسفة إنسانية، وهذا يعيدنا إلى فلسفة (أرسطو) الذي يمنح العمل الفني أبعاداً إنسانية على مستوى خلقه من قبل مبدع الموضوعة الجمالية، إذ يرتبط ذلك بذكاء الفنان وقدراته المعرفية والأدائية.. مؤكداً فاعلية الإنسان على الخلق والاستجابة جمالياً من خلال المحاكاة والتسامي وفق فعل مزدوج فضلاً عن أن (أرسطو) قد منح الواقع الحياتي بعداً موضوعياً ودوراً مهماً في العملية الفنية وصعّد من دور العقل والحواس والتجربة والصنعة في عملية الخلق الفني والتجربة الاستطيقية عموماً..

فضلاً عن ارتباط التجربة الاستطيقية في الميدان الحياتي والأخلاقي.. كما في نظرية التطهير حيث تعد توجهات (أرسطو) هذه ومضات فكرية مهمة في بلورة الفلسفة البراجماتية في هذا المسعى وإن هذه الفلسفة باعتقادي ليست ببعيدة عن أفكار فيلسوف العقل (سقراط) الذي أدار توجهات الفلسفة من تقصياتها الكونية

والمادية إلى فلسفه تعنى بالوجود الإنساني ومنح العقل دوراً ريادياً في فلسفته، فضلاً عن ذلك ربط (سقراط) الفلسفة بالغائية.. والغائية لديه بمقدار المنفعة العملية والتطبيقية، إذ تعد هذه المفاهيم الفلسفية محاور أساسيه مهمة ليس فقط في تأثيراتها على مستوى الفكر الفلسفي البراجماتي ممثله بأفكار (جون ديوي)، إنما على مستوى تأثيراتها في بلورة مفاهيم الفنون البيئية والتطبيقية وربط الفن بالصناعة.. وأثر ذلك تباعاً في أطروحات (والتر جروبيوس) من خلال أفكاره التربوية والفنية والجمالية.

إنّ (جون ديوي) يؤكد إنسانية التجربة الاستطيقية ويؤكد العقل ودوره في إسعاد الإنسان من خلال سيطرته على البيئة ودوره في النظم العلمية والجمالية وفاعلية الأفكار والمفاهيم من خلال تطبيقاتها على ارض الواقع دون ثنائيات ما.. لا فصل بين القيم الذاتية والموضوعية وبين الغاية والوسيلة وبين الفكر والواقع.. وان لا يخدم الفن طبقة اجتماعية ما دون أخرى.. فالفلسفة لديه يجب أن تقوم بعملية فحص الواقع الخارجي ونقده ووضع الفروض واختبارها معتمدة التطبيقات العملية وفق منهج علمي يتوخى الموضوعية ويعوّل على التجريبية.. عن طريق التربية وتأكيد عملية الانفتاح على الحياة والتكيف الاجتماعي وتطوير القدرات الوجدانية والعقلية والأدائية لدى الإنسان.. أي تطوير السلوك الإنساني عموماً وجعله فاعلاً ومؤثراً في الوسط الخارجي ويعد السلوك الإنساني في عملية تحول مستمر فالتغير والتحول من سمات الحياة الإنسانية وضرورة عدم عزل الفلسفة في قضايا غير إنسانية.. إذ يرى (ديوي) أن لا سلوك عند الإنسان العاقل بغير اتجاه.. وإن الاتجاه يتطلب معرفة بقيمة ما نحن قادمون عليه.

إنّ هذه المواصفات كفيلة بتفرّد إنسان وفق خصائص محددة.. وهي مواصفات تتوافق وطبيعة التحولات الثقافية والتكنولوجية والسياسية والاقتصادية.. وبالتالي فالفلسفة البراجماتية التي تسمى أحياناً بالذرائعية أو الوظيفية

أو التجريبية العملية.. بشكل أو بآخر تعبير عن البنية التركيبية للشخصية الأمريكية وطبيعة وسطها الاجتماعي وعلاقاتها وبنيتها الاقتصادية والتربوية والثقافية والأخلاقية.

وبقدر ما في هذه الفلسفة من ايجابيات توجد فيها سلبيات. وقد أمست مثل هذه التوجهات إحدى المسميات المضامينية للعولمة التي فرضت مفاهيمها وتطبيقاتها السلوكية عالمياً رغم الاختلافات على مستوى الجنس والبيئة والفلسفة والعقيدة والتوجهات والقيم بين الأمم والأوساط الاجتماعية كما أننا لا نقرّ بان يمسي الموضوع الجمالي مثل أي نتاج آخر.. إذ أننا لا نساوي بين لوحة (ايفان الرهيب) لـ(رابين) أو لوحة تجريدية لـ(فاسيلي كاندنسكي) ونتاج لقميص سميك اعد لفصل الشتاء.. ضمن فن الأزياء كما أؤكد ضرورة التفريق بين الفن والصناعة وبين الفنون الجميلة والفنون التطبيقية والحرفية.. إذ لكل فن أبجدياته ومبرراته.

وأشدد على ضرورة تفرّد الموضوع الجمالي وبخصوصيته التشييدية وبطبيعة كيفياته وبقدرته على تجاوز الحسي وتوافقه مع طبيعة عقيدة المجتمعات وتوجهاتها، فأعمال (يحيى بن محمود الواسطي) لها مرجعياتها في الفكر الإسلامي على مستوى القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة وأطروحات المفكرين المسلمين والإرث الحضاري قبل الإسلام.. فضلاً عن ضرورة التفريق بين موضوع جمالي يخاطب الحس وآخر يخاطب المخيلة والوجدان وموضوع ذي مديات تأملية عقيلة.. وآخر يستوجب استدعاء الخزين السيميائي اللاشعوري.. مما يجعلنا أمام مسوغ منح كل تجربة استطيقية خصوصية موضوعتها الجمالية وسعياً وراء هذه التوجهات اعتقد أن طبيعة الفنون تفرض طبيعية اجتماعية أو ثقافية.. معينة لتحقيق الاستجابة الجمالية إزاءها على مستوى الشخصية والوسط الاجتماعي.. فالموضوعات الجمالية التجريدية تمتاز بخصوصية تجربتها الاستطيقية.. فليس من المعقول أن أوفق بين

ملصق سياسي أو عمل جداري جماهيري يتوافق مع اكبر قدر من الشرائح والأوساط الاجتماعية مع موضوع جمالي لـ(كازيمير مالفيتش).. وإلا لمَ هناك مسميات ومصطلحات ومفاهيم..

وعلى الرغم من أن (أرسطو) قرن الفن بالواقع.. لكنه جعل الفن يتسامى على هذا الواقع.. فالواقع شيء والفن شيء آخر إلا أنه بحدود حدس هذا الواقع، واستبطانه والتعبير عنه، وبهذا تنفتح آفاق الفن وتتنوع بين المثال المطلق والنبوئي والحدسي والخلق والغبطة التامة.. وكذلك تتنوع على مستوى الخالص والديمومة والغنائية.. على مستوى التأويلي وجدل الذاتي بالموضوعي.. وبهذا فنحن لا نقلل من شأن مقولة (أفلوطين) عندما أشار بعمل المثال اليوناني (فيدياس) عند نحته تمثال كبير الآلهة (زيوس) مشيراً إلى أن (فيدياس) قد صوّر (زيوس) كما لو أراد (زيوس) نفسه أن يظهر بهيئته هذه للناس.

إذن لا تسويف في الفلسفة والفن والتجربة الاستطيقية.. لا استهلاك يصل حدّ الابتذال.. فالتجربة الاستطيقية تُعد إشكالية كبيرة ذات جدل قائم لأطراف هذه الإشكالية فلسفياً ونفسياً.. وجدانياً وعقلياً.. شكلاً ومضموناً.. فكراً.. وتطبيقاً.. واقعاً ومثالاً.. إبداعاً وتقليداً.. وان ما نثيره من نقاشات حول الفلسفة البراجماتية أو الفلسفة الماركسية لا يعني إننا نقف إلى جانب المذاهب الفلسفية الأخرى في تأسيساتها لموضوعة الجمال والتجربة الاستطيقية أو مع الفلسفة المثالية أو الحدسية.. فان لمثل هذه الفلسفات سلبيات بقدر ما فيها من ايجابيات.. لكن ما نريد قوله إن لمثل هذه الفلسفات شأن لا تقل عنه عن الفلسفة الماركسية أو البراجماتية..

رغم أن (جان بول سارتر) يعوّل على مصدرين أساسيين في أطروحاته فلسفته الوجودية، يتمثل المصدر الأول بمسميات الفكر الفلسفي الماركسي، ويتمثل الآخر بالفكر الفلسفيَ الظاهراتي لدى (ادموند هوسرل).. ومع هذه التأثيرات إلا أن

(سارتر) يبلور اتجاهات لنظرية فلسفية جمالية وجودية لها حظها في محاور التجربة الاستطيقية، إذ يرى أن المتلقي يُعنى بموضوعته الجمالية التي تحمل مقوماتها الحسية الشيئية ككيان له حضوره وآلياته الإدراكية الحسية كوجود واقعي فنحن معنيون بمسميات هذا ومستلماته الحسية عكس أطروحات (كروتشه) التي تصادر فيزيقية هذا الحضور للموضوع الجمالي، إذ يعد ظاهرة ذهنية.. كعيان مباشر أو فعل تأملي استبصاري.

وطبقاً لهذا المسعى يمتلك الموضوع الجمالي لدى (سارتر) وجودية ديمومته كحقيقة شيئية ذات مقومات حسية في عالم الواقع ككيان قابل للتأمل والمشاركة عبر آليات الإدراك الحسي، في الوقت ذاته يتجاوز الموضوع الجمالي حدود هذه الحسية الشيئية الواقعية من خلال مقومات كيفياته المتعالية فيه ليمتلك بذلك شرط اللاواقعية فيه ليحمل بذلك دلالات الازدواج بحضور ثنائية كهذه..

إنها قوة الثراء الذي يكمن في لا محدودية معنى هذه الموضوعة ممثلاً بسعة فضاءاتها المطلقة لتتجاوز بذلك محدودية آليات العملية الإدراكية الحسية التي لا يلغيها (سارتر) بوصفها مدخلاً مهماً في عملية استقبال او تلقي الموضوعة الجمالية ضمن مكونات التجربة الاستطيقية. إنّ قوة ثراء المعنى في الموضوع الجمالي ولا محدوديته إنما يتصل اتصالاً مباشراً مع المتخيل الذي يستحيل حضوراً شيئياً عبر الكيان المادي الحسي للموضوع الجمالي ومتجاوزاً إياه، وفي الوقت ذاته، فان المتلقي لا يقف بحدود مستلماته الإدراكية التنظيمية إزاء الموضوع الجمالي.. إنما يكون مستقبلاً فاعلاً عبر مدياته التخيلية.. وهذه تعد من المرتكزات الأساسية في نظرية التلقي التي تجعل من المتلقي حجر الزاوية في إنتاج المعنى وتعدده عبر القدرة القرائية التأويلية للخطاب الجمالي..

وما أن يشرع المتلقي بفحص الخطاب من خلال آليتي الإدراك الحسي والمتخيل لديه حتى تبدأ أواصر عملية الفهم والتأمل والمشاركة، والبُنى العلاقاتية بين المتلقي والخطاب تأخذ مسارات تصاعدية، وان شدة الآصرة لها أشد حالاتها ليس بحدود العلاقة بين المتلقي والخطاب بل على مستوى عدم الفصل بين ما هو مدرك حسي ومتخيل للموضوع الجمالي، فوحدة الموضوع الجمالي تكمن في تكاملية وظيفة هذين العنصرين اللذين يكمل بعضهما الآخر.

إنّ (سارتر) يفرق بين الفنون على مستوى الالتزام فيها وطبيعة محمولاتها وأدوارها الغائية، إذ يعوّل على الأدب في تنظيراته الفكرية والجمالية، فيربط الأدب بالالتزام بقضايا الإنسان ووجوده، وحريته.. وأنوّه هنا إلى أن الفن التشكيلي ومنه فن الرسم لا يقل عن الأدب في التعبير عن وجودية الإنسان وتطلعاته وحريته، وإلا ما موقفنا إزاء لوحة (الحرية تقود الشعوب) لـ(يوجين ديلاكروا) أو (إعدام الثوار) لـ(كويا) أو (المسيح الأصفر) لـ(كوكان) بطروحاتها الوجودية، أو لوحة (اولمبيا) لـ(مانيه) وعلاقتها بالتحولات والإزاحات الذائقية اجتماعياً.. كما أن لوحة (الجرنيكا) لـ(بيكاسو) قد أقضّت مضجع النازيين الألمان.. إذ أن خطاباً جمالياً كهذا كان أكثر خطراً وحدّة من الكتابات الأدبية ذاتها حول قضايا الإنسان واستغلال حريته وأنموذجاً لموضوعة الالتزام..

فضلاً عن ذلك، فان هناك خطابات جمالية تُعنى بتطوّر المنحى الشكلاني والتقني للظاهرة الجمالية فنياً، وهي بهذا أكثر حساسية في تحولات الظاهرة الجمالية.. والكثير منها أكثر جدارة والتزاماً من خطابات تُعنى بالالتزام بقضايا الإنسان، وتفقد اثراءاتها الكيفية على مستوى الإخراج الفني على المستويات الشكلانية والاسلوبية والتقنية وإلا فان لوحة (آنسات افينيون) للفنان (بيكاسو) تعد ثورة في مسيرة تطور الظاهرة الجمالية في فن التصوير الأوربي، فأنموذج كهذا يستدعي متلقياً

يمتلك اثراءات على مستوى الحس النقدي الإستراتيجي تفسيراً وتأويلاً.. كما أن هناك خطابات جمالية تشتغل مع الخالص.. الذي يحاور حركة الروحي والجوهر.. وهي تعد أكثر حساسية من فجاجة خطابات جمالية ذات التزامات اجتماعية تفقد العمق والاستبصارات والشفافية، إذ لا نستطع أن نقلل من دور الحركة التجريدية وأثرها في عملية التلقي.. إذ أن النتاجات الفنية لدى (كاندنسكي) و (موندريان) و (شونميكرز) و (بولوك) و (بيكابيا) وغيرهم .. هي أكثر حساسية بمكان وأقرب منها إلى مخاطبة الروح الإنسانية من نتاجات فنية أخرى.. إذ أن الخطابات الجمالية لا يتم تقييمها بحدود رسالتها الاجتماعية والتزامها الإنساني بحدود المواصفات التقليدية لمفردة الالتزام.. كما أن الخطاب الجمالي لا يقيّم على مستوى أطروحاته الفكرية فقط.. وإلا فأية أطروحات فكرية كبيرة لشكل ثور أو بيزون في كهف من كهوف الإنسان البدائي.. إلا أنها تمتلك مواصفاتها الاستطيقية لتهزنا إليها هزاً خطاً ولوناً وشكلاً ولوناً وفضاءً وتعبيراً...

إنّ (سارتر) ينبه إلى قضية من الأهمية على مستوى التلقي بحدود العلاقة بين المتلقي والخطاب الجمالي.. فيرى إن حضور الخطاب يتم بعملية الاتصال عبر القراءة والتفسير مرهون بمدى فاعلية المتلقي إزاء خطابة الجمالي من خلال تنظيم العملية الإدراكية وعامل التركيب عبر القدرة التخيلية، وهذه تُعد المرتكزات المهمة لدى كتّاب نظرية الاستقبال.. إذ يمنح (سارتر) بذلك المتلقي دوراً ريادياً في التجربة الاستطيقية، إذ أن الموضوع الجمالي لا يكون موضوعاً إلا من خلال المتلقي.. وإن الخطاب الجمالي إنما يخاطب حرية المتلقي وكيانه ووجوده.

وعند استعراضنا للفلسفة الجمالية عند (سوزان لانجر) في دراستها للغة بحدود التحقق منها تجريبياً وليس بحدود توصيفاتها على أساس ارتباطاتها التعبيرية

ذاتياً، إذ تكشف عن جملة من الطاقات الانفعالية الإنسانية.. وعليه وضعت (لانجر) للمتلقي حدوداً للتفريق بين الرمز فنياً وبين الإشارة..

وأود أن أنوّه هنا إلى أننا في واقع الأمر خلال تدريسنا لطلبة الدراسات الأولية أو طلبة الدراسات العليا.. إنما نؤكد ضرورة التفريق بين معالجات ووظيفية الرمز بحدود اشتغالاته الجمالية وغير الجمالية، فالرمز فنياً يمتاز بوصفه طاقه ذات تأويلية عالية فضلاً عن تفرد خلقه إبداعياً، ووفقاً لمواصفات كهذه، فالرمز يمتاز باستقلالية كيانه وخصوصية النوع فيه.. أي خصوصية الأداء وكيفياته في الرمز جمالياً..

وعند شروعنا في مجال دراستنا للكثير من الظواهر الفنية والجمالية على مستوى دراسة الماجستير والدكتوراه، ننوه بأننا بقدر ما نرحب بإضفاء الصفة الموضوعية في دراستنا البحثية بقدر ما نطالب بضرورة التفريق بين دراسة الظواهر الفنية والجمالية وظواهر أخرى فطبقاً للمواصفات التي مرّ ذكرها للرمز الجمالي فإنه يتطلب تقويماً نوعياً يتوافق وكيفياته تلك، فالرمز الجمالي يبحث غالباً في الحدس والمطلق والإبداعي والتأويلي وبجدل المنظومات العلاقاتية وإشكالاتها مما يتطلب فحصاً وتقصياً يتوافق وكيفياته تلك.

إنّ (لانجر) تنبّه المتلقي على أن الرمز فنياً لا يشير إلى معنى محدد.. وإن الرموز الفنية تعد رموزاً لها مضامينها العاطفية على مستوى الوجدان، إذ تكشف عن ثراء من التصورات المعرفية لهذه المضامين.. والفن في حقيقة الأمر لدى (سوزان لانجر) تكمن وظيفته في تصوير عالمنا الباطني وهو بذلك إنما يحّمل بطاقة تعبيرية فالفن تعبير.. من خلال جملة من الرموز وهي رموز تمثيلية.. إنها لغة تعبرّ عن البوح الداخلي.. و (لانجر) هنا.. ترسخ تفرد الفن وتفرد وظيفته.. في حين أن الرمز على مستوى الدراسات العلمية والتجريبية.. بل على مستوى اللغة التي تعد تنظيماً

لخبراتنا الحسية عن العالم الخارجي، إذ تشكل رموزاً استدلالية.. تقوم على أساس من الكمية والبرهنة والثبات، وإن المتلقي إنما يتحسس عملية التعبير عن الأفكار فنياً من خلال جملة من الرموز التمثيلية.. وهي رموز تعبيريه بالتأكيد وان اللغة الاستدلالية لا تعبّر عن انطباعاتنا وحياتنا الباطنية..

والفنان عادة يمتاز بقدرته على التعبير رمزياً عن وجداناته.. أن يعبّر ما لم تستطع اللغة التعبير عنه.. وما على المتلقي إلا أن يضع في الحسبان أن الصورة الفنية وفق المفهوم الفلسفي الجمالي لدى (لانجر) تعد صورة فنية رمزية معبرّة وعليه فالفن لدى (سوزان لانجر) إبداع الأشكال القابلة للإدراك الحسي بحيث تكون معبرةّ عن الوجدان البشري.

إنّ من مسوغات تحقيق الاستجابة الجمالية لدى المتلقي على وفق أطروحات (سوزان لانجر) أن ينظر إلى النتاج الفني على انه كيان حسي يمتلك مقومات استقباله كمدرك حسي.. يدرك حسياً.. ويتصف بفرادته واكتفائه بكيانه وحياته الباطنية ورمزيته الصورية المعبرة عن جملة من المعاني يمكن التأسيس عليها معرفياً.

إنّ (لانجر) غير بعيدة في مسعاها هذا عن أطروحات (بندتو كروتشه) الذي يصعد من شأن العاطفي بمستوياته الحدسية ويؤسس لهذه المستويات كشكل من أشكال المعرفة، إذ يقرن (كروتشه) الحدسي كنمط من أنماط التفكير بل يعده القاعدة الأساسية لكل مستويات التفكير الأخرى. فاللامنطقي.. ما هو معرفي حدسي يسبق المعرفة الأساسية.. والحدس لديه تعبير وان العاطفة لابد منها في الموضوعات الجمالية لأنها تأمل عال يشذب فيها إذ تصقل العاطفة من خلال هذه التأملية في الموضوعات الجمالية.. وهكذا.

توجهات التجربة الاستطيقية لدى (سوزان لانجر)، إذ تشير إلى أن العمل

الفني إنما من خلاله تتشكل العاطفة في صوره.. تعبر عن رمز.. ولذا فالعمل الفني.. إنما هو لغة رمزية تنقل إلينا عياناً مباشراً هو تجسيد حسي- تعبيري معرفي وتحمل إلينا تعبيراً حياً وتحيطنا علماً بحقيقة ذاتية وجدانية، وإن المتلقي إنما يستقبل النمط الشكلي من خلال تشييدية الشكل كرمز يعبرّ عن الوجدان الإنساني وان المتلقي معني بالتمييز من أن الفن رمز يعبر عن حياتنا الباطنية.. متجاوزاً بذلك نمطية الواقعية المحضة، أو المحاكاتية التسجيلية مقترناً بعفوية وتلقائية المنحى الإبداعي لدى الفنان والنتاج بوصفه تعبيراً رمزياً يتم استقباله حدسياً استطيقياً بدلالته الرمزية وليس بدلالته الاتصالية التسجيلية طبقا لخصوصية الرمز المعبر عنه.

المصادر

1. إبراهيم، زكريا، مشكلة الفن، سلسلة مشكلات فلسفية (3)، مكتبة النهضة، مصر، ب. ت.

2. أبو ريان، محمد علي، فلسفة الجمال ... ونشأة الفنون الجميلة، ط 5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.

3. إسماعيل، عز الدين، الفن والإنسان، ط1، دار القلم، بيروت، 1974.

4. البياتي، نعيم حسن، الشعر في الفنون الجميلة، سلسلة المكتبة الثقافية، (1992)، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، ب. ت.

5. جونسون، ر. ف، الجمالية، ترجمة: عبد الواحد لؤلؤة، موسوعة المصطلح النقدي (3) سلسلة الكتب المترجمة (53)، وزارة الثقافة والفنون، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1978.

6. حكيم راضي، فلسفة الفن عند سوزان لانجر، ط1، دار الشؤون الثقافية العامة للطباعة والنشر، بغداد، 1986.

7. خميس، حمدي، التذوق الفني ودور الفنان والمستمع، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت، 1973.

8. روشكا، ألكسندر، الإبداع العام والخاص، ترجمة: غسان عبد لحي، سلسلة عالم المعرفة (144)، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والآداب والفنون، الكويت، شباط، 1990.

9. ريد، هربرت، حاضر الفن، ترجمة: سمير علي، سلسلة الكتب المترجمة (125)، دار الشؤون الثقافية العامة، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1983.

10. ـــــ، الفن والمجتمع، ترجمة: فارس متري، دار العلم، بيروت، 1975.

11. ـــــ، الموجز في تاريخ الرسم الحديث، ط1، ترجمة: لمعان البكري، سلسلة المائة كتاب الثانية، دار الشؤون الثقافية العامة، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1989.

12. ـــــ، النحت الحديث، ترجمة: فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، مطابع دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد، 1984.

13. سالم، محمد عزيز نظمي، الإبداع الفني، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والتوزيع، 1985.

14. ستولينتز، جيروم، النقد الفني، دراسة جمالية فلسفية، ترجمة: فؤاد زكريا، مطبعة عين شمس، القاهرة، 1974.

15. سعيد، أبو طالب محمد، علم النفس الفني، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، مطبعة وزارة العليم العالي بالموصل، 1990.

16. سميرانوفا، م أوفسيانيوف. ز، موجز تاريخ النظريات الجمالية، دار الفارابي، بيروت، ب. ت.

17. الشال، عبد الغني النبوي، مصطلحات في الفن والتربية، ط1، جامعة الملك سعود، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1984.

18. صالح، قاسم حسين، الإبداع في الفن، سلسلة دراسات (276)، دار الرشيد للنشر، بغداد، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1981.

19. عبد الحميد، شاكر، العملية الإبداعية في فن التصوير، سلسلة عالم المعرفة (19)، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، كانون الثاني، 1988.

20. عباس، راوية عبد المنعم، القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجمالية، الإسكندرية، 1987.

21. علام، نعمت اسماعيل، فنون الشرق الأوسط في العصور الإسلامية، ط2، دار المعارف، القاهرة، 1977.

22. غاتشف، غيوري، الوعي والفن.. دراسات في تاريخ الصورة الفنية، ترجمة: نوفل نيوف، عالم المعرفة (146)، سلسلة كتب شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1990.

23. فيشر، آرنست، الاشتراكية والفن، ترجمة: اسعد حليم، منشورات مكتبة 30 تموز، الموصل، 1984.

24. ماركوز، هربرت، البعد الجمالي، ترجمة: جواد طرابيشي، ط1، دار الطليعة للطباعة والنشر، بيروت، 1979.

25. المبارك، عدنان، الاتجاهات الرئيسة في الفن الحديث على ضوء نظرية هربرت

ريد، سلسلة الكتب الحديث (60)، منشورات وزارة الإعلام، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1973.

26. مطر، أميرة حلمي، فلسفة الجمال.. نشأتها وتطورها، ط2، دار الشؤون الثقافية للنشر والتوزيع، المطبعة الفنية، القاهرة، 1984.

27. مطر، أميرة حلمي، فلسفة الفن، كتاب الجيب، الشؤون الثقافية، بغداد، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، د. ت.

28. مطر، أميرة حلمي، مقدمة في علم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1976.

29. نوبلر، ناثان، حوار الرؤية، مدخل إلى تذوق الفن والتجربة الجمالية، ترجمة: فخري خليل، ط1، دار المأمون للترجمة والنشر، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1987.

30. هويسمان، دني، علم الجمال، ترجمة: ظافر الحسن، ط4، دار منشورات عويدات، بيروت – باريس، 1983.

31. هويغ، رنيه، الفن.. تأويله وسبيله، ترجمة: صلاح مصطفى، ج2، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد، دمشق، 1978.

32. هيغل، فكرة الجمال، ترجمة: جورج طرابيشي، ط2، دار الطليعة للطباعة والنشر، 1981.

المصـــادر

المصادر

المصادر العربية

- إبراهيم، لطفي عبد الباسط- العلاقة بين التفكير الناقد وسمة الانبساط والانطواء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، المنوفية، 1985.
- أبو حطب، فؤاد عبد اللطيف- العلاقة بين التفكير الناقد والتفكير ألابتكاري، مجلة كلية التربية، العدد الأول، 1975.
- ------، القدرات العقلية، ط4، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة 1983.
- ------، وسيد احمد عثمان- التفكير.. دراسات نفسية، مكتبة الانجلو المصرية، المطبعة الفنية الحديثة، القاهرة، 1972.
- أبو ريان، محمد علي- فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة، ط5، دار الجامعات المصرية، الإسكندرية، 1977.
- أبو زيد، محمود- تأثير المنطق الرياضي على تنمية التفكير الناقد في المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 1981.
- احمد، سعد مرسي- تطور الفكر التربوي، ط5، عالم الكتب، القاهرة، 1983.
- أرنولد، ماثيو- مقالات في النقد، ترجمة علي جمال عزت، الدار المصرية للتأليف والنشر، القاهرة، 1966.
- آل ياسين، محمد حسين- مبادئ في طرق التدريس العامة، ط4، منشورات المكتبة المصرية، المطبعة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، (د.ت).
- الإمام، مصطفى محمود وآخرون- التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990.

- البسيوني، محمود- الثقافة الفنية والتربية، دار المعارف بمصر، 1965.
- 12- بوثلت، لورين وكاثارين مان بيرن- قدراتك العقلية، ترجمة محمد خليفة بركات، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، (د.ت).
- ألبياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس- الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة الثقافة العمالية، بغداد، 1977.
- البياتي، نجم عبد الله عسكر- تصميم برنامج تعليمي لمادة الإنشاء التصويري في كليات الفنون الجميلة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1996.
- التكرلي، نهاد- اتجاهات النقد الفرنسي المعاصر، سلسلة الموسوعة الصغيرة، العدد 36، دار الحرية للطباعة، بغداد، 1979.
- التكريتي، مجاز توفيق- اثر استخدام أساليب الاستقراء والقياس والجمع بينهما مع المنظمات المتقدمة في تحصيل طلاب الصف الرابع الإعدادي في علم الأحياء وتنمية تفكيرهم الناقد، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (أبن رشد)، جامعة بغداد، 1993.
- ----، اختبار التفكير الناقد، ملحق رسالة دكتوراه (مطبوع بالرونيو غير منشور)، 1993.
- التميمي، كريم مهدي إبراهيم- اثر استخدام طريقة الاستكشاف الموجه في التحصيل الدراسي وفي تنمية التفكير الناقد لطلاب الصف الخامس في مادة الجغرافية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (أبن رشد)، جامعة بغداد، 1995.

- ----، اختبار التفكير الناقد، ملحق رسالة دكتوراه (مطبوع بالرونيو غير منشور)، 1995.
- جابر، جابر عبد الحميد وهندام يحي هندام- اختبار التفكير الناقد ن كراسة التعليمات، القاهرة، دار النهضة العربية، 1972.
- جرادات – عزت- التدريس الفعال، ط4، مكتبة دار الكتب للنشر والتوزيع، عمان، (د.ت).
- الجنابي، فاضل زامل صالح- التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته بأساليبهم المعرفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الأولى، جامعة بغداد، 1992.
- ----، اختبار التفكير الناقد، ملحق رسالة دكتوراه (مطبوع بالرونيو غير منشور)، 1992.
- حسين، سيد حسن- دراسات في الإشراف الفني، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1969.
- حسين، عبد المنعم خيري- تصميم برنامج تعليمي للإبداع في الخط العربي الكوفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1995.
- حسين، عبد المنعم محمد- دراسات وبحوث في المناهج.. مع دراسة تحليلية بعدية، دار الكتب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، 1988.
- الخراشي، صلاح عبد السلام- فاعلية استخدام أسلوب مركب للتدريس في تنمية التفكير الناقد والتحصل الدراسي لدى طلاب كليات التربية، مجلة التربية المعاصرة، العدد السادس، 1987.

- الخطيب، احمد- منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريسية ونماذجها، مجلة التربية القطرية، العدد 89، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، شباط 1989.
- خوري، توما جورج- المناهج التربوية.. مرتكزاتها.. تطورها.. تطبيقاتها، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1983.
- الدباغ، فخري وآخرون- كراسة التعليمات (اختبار رافن)، مطبعة جامعة الموصل، الموصل، 1983.
- دره، عبد الباري وآخرون- الحقائب التعليمية، ط1، منظمة الأقطار العربية المصدرة للنفط، الدار العربي للموسوعات، بيروت، 1988.
- رتشاردز، أ.أ- مبادئ النقد الأدبي، ترجمة مصطفى بدوي، ج1، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والترجمة والنشر، (د.ت).
- روشكا، الكسندرو- الإبداع العام والخاص، ترجمة عبد الحي أبو فخر، عالم المعرفة (144)، سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، كانون الأول، 1989.
- ريان، فكري حسن- التدريس، أهدافه، أسسه، تقويم نتائجه، وتطبيقاته، ط2، عالم الكتب المصرية، القاهرة، 1971.
- --------، المناهج الدراسية، عالم الكتب، دار الثقافة المصرية للطباعة، القاهرة، 1972.
- الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، مديرية دار الكتب والنشر، دار المطابع، 1981.

- ------ ومحمد احمد الغنام- مناهج البحث في التربية، ج1، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي- جامعة بغداد، 1981.
- السامرائي، قصي محمد لطيف- اختبار التفكير الناقد، ملحق رسالة دكتوراه (مطبوع بالرونيو غير منشور)، 1994.
- --------، اثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقائية مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (أبن رشد)- جامعة بغداد، 1994.
- ستولينتز، جيروم- النقد الفني.. دراسة جمالية وفلسفية، ترجمة فؤاد زكريا، مطبعة جامعة عين شمس، 1974.
- سرحان، الدمرداش ومنير كامل- المناهج، ط3، دار العلوم والكتب، القاهرة، 1972.
- السعدي، عبد القادر- بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في تدريس الجغرافية للصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1982.
- سعيد، أبو طالب محمد- علم النفس الفني، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، مطبعة التعليم العالي بالموصل، 1990.
- الشال، عبد الغني النبوي- مصطلحات في الفن والتربية الفنية، ط1، جامعة الملك سعود، مطبعة جامعة الملك سعود، الرياض، 1984.
- الشبلي، إبراهيم مهدي وآخرون- تقويم العملية التعليمية، مطبعة المعارف، بغداد، 1976.

- الشرقاوي، أنور وسيد عثمان- التعليم وتطبيقاته، ط2، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1978.
- صالح، احمد زكي- الأسس النفسية للتعليم الثانوي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1972.
- الصراف، عباس- أفاق النقد التشكيلي، دار الحرية للطباعة بغداد، 1979.
- الصفدي، احمد عصام ومحمد رضا البغدادي- تكنولوجيا التعليم والإعلام، ط1، مكتبة الفلاح، مطبعة النفائس، الكويت، 1980.
- الطوبجي، حسين حمدي- وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم، ط4، دار القلم، الكويت، 1981.
- عباس، راوية عبد المنعم- القيم الجمالية، سلسلة دراسات في الفن والجمال (1)، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1987.
- عبد الدايم، عبد الله- معالم التربية، دار العلم للملايين، مطبعة العلوم، بيروت، 1981.
- عبد الرزاق، ظاهر وعبد الرحمن حسن إبراهيم- استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، دار النهضة العربية، القاهرة، 1980.
- عزيز، صبحي خليل- أصول وتقنيات التدريس والتدريب، الجامعة التكنولوجية، مركز التعريب والنشر، بغداد، 1985.
- عودة، احمد سليمان- القياس والتقويم في العملية التدريسية، المطبعة الوطنية، عمان، 1985.

- ------، وخليل يوسف الخليلي- الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط1، دار الفكر، عمان، 1989.
- الغريب، رمزية- التعلم.. دراسة نفسية.. تفسيرية.. توجيهية، ط6، مكتبة الانجلو المصرية، 1978.
- ------، التقويم والقياس النفسي والتربوي، دار النهضة العربية، القاهرة، 1962.
- الفرا، فاروق حمدي- دور التقنيات في تطوير كفايات التدريس لدى المعلمين باستخدام أسلوب التعليم الذاتي، مجلة تكنولوجيا التعليم، العدد(11)، السنة 6، حزيران 1983.
- فينكس، فيليب- فلسفة التربية، ترجمة لبيب النجيمي، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1965.
- كارلوني، جين كلود وفيللو- النقد الأدبي، ترجمة كيتي سالم، ط1، منشورات عويدات، مطبعة فن للطباعة، بيروت، 1973.
- كرونلوند، نومان.ي- صياغة الأهداف السلوكية لأغراض التدريب الصفي، ترجمة عادل محمود حسن وأكرم جاسم الجميلي، مؤسسة المعاهد الفنية، دار التقني للطباعة والنشر، 1983.
- كمب، جرولد أي- التصميم التعليمي.. خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق، ترجمة محمد الخوالده، ط1، جامعة اليرموك، دائرة التربية، دار الشرق للنشر والتوزيع والطباعة، 1985.
- لفته، محمد سعدي- برنامج تقني لتحسين كتابة الصف الأول الابتدائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1995.

- اللقاني، احمد حسين- المواد الاجتماعية وتنمية التفكير، عـالم الكتـب، القـاهرة، 1979.
- مادوس جمبرج ف وآخرون- تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمـة محمد أمين المفتي، مطابع المكتب المصري الحديث، القاهرة، 1983.
- ماكنزى، نورمان وآخرون- فن المتعلم وفن التعليم.. مدخل إلى الطرق والمواد الجديدة المستخدمة في التعلـيم العـالي، ترجمـة احمـد القـادري، مـن إصـدارات اليونسكو والاتحاد العالمي للجامعات في باريس- دمشق وزارة التعليم العـالي، مطبعة جامعة دمشق، 1975.
- مجاور، محمـد صـلاح الـدين وآخـرون، المـنهج المـدرسي.. أسسـه وتطبيقاتـه التربوية، ط4، دار العلم، الكويت، 1977.
- محمد، سماح رافع- تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي.. طرقه ووسـائله وإعداد معلميه، القاهرة، دار المعارف، 1976.
- ، محمود، إبراهيم وجيه- التعليم، القاهرة، عالم الكتب، 1971.
- ------، دراسة تجريبية للعوامل المساهمة في تحسـين التفكـير الناقـد، رسـالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة عين شمس، 1966.
- ------، القدرات العقليـة.. خصائصـها.. وكيانهـا، ط1، مكتبـة الانجلـو المصرية، طباعة الشركة المتحدة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1977.
- محمود، أمان احمد- دراسة العلاقة بين القـدرة عـلى التفكـير ومسـتوى التطلـع ومفهوم الذات لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة، دراسات تربوية، المجلد الرابع، ج15، 1988.

- مرعي، توفيق- الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط1، دار الفرقـان، الأردن، 1983.
- مطر، أميرة حلمي- فلسفة الجمال- كتاب الجيب، مشروع النشر المشـترك، دار الشؤون الثقافية العامة (آفاق عربية)، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة، (د.ت).
- ------، مقدمة في علم الجمال، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، 1976.
- المعاضيدي، سالم دحام عيادة- بناء نظام تعليمي للتدريب على الإدراك الفنـي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، 1995.
- مندور، محمد- الأدب وفنونه، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، د.ت.
- المنشئ، أنيسة محمد حسن- استخدام مـنهج الـنظم في تصـميم التعلـيم، مجلـة تكنولوجيا التعليم، العدد 3، السنة 2، الكويت، حزيران، 1979.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة- إعداد المعلمـين في مجـال التربيـة السكانية، (دليل عملي) اليونسكو، باريس، 1986.
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- برنـامج التعلـيم البيئـي.. الوحـدات المرجعية، طبع وحدة الإنتاج، القاهرة، 1980.
- نوبلر، ناثان- حوار الرؤية.. مدخل إلى تذوق الفن والتجربـة الجماليـة، ترجمـة فخري خليل، دار المأمون للترجمة والنشر، مطابع دار الحريـة للطباعـة، بغـداد، 1987.
- هلال، محمد غنيمـي- في النقـد التطبيقـي المقـارن، دار نهضـة مصر للطباعـة والنشر، القاهرة، (د.ت).

- هلفش، جوردن وفليب سمث- التفكير التأملي.. طريقة للتربية والتعليم، ترجمة محمد العزاوي وإبراهيم خليل شهاب، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، نيويورك، دار النهضة العربية، القاهرة، 1963.
- هويسمان، دني- علم الجمال، ترجمة ظافر الحسن، ط4، دار منشورات عويدات بيروت - باريس، 1983.
- ولنكتن، تشارلس بورلي وجين ولت ولنكتن- تربية العقل الناقد، ترجمة طه الحاج الياس، المكتبة الأهلية، بغداد، 1965.
- وهبة، مراد- المذهب عند كانت، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1974.

المصادر الأجنبية:

- Adams, Georgia Sachs. Measurement and Evaluation in Education Psychology and Guidance.New York, Holt, 1964.
- Al – Katib, A.A, Performance criteria for Teacher Developing Critical Thinking in pupils.Unpulished Doctoral Dissertation.Teachers College.Columbia University, 1972.
- Aschnar, M.J." Taeching The Anatomy of Criticism " in NEA Journal. Vol.50, no. 6, 1961.
- Beyer, Barry K. Critical Thinking What is it ? Journal of Social Education. Vol.49, no. 4, April, 1985.
- Burk, P.Testing for Critical Thinking in Pysics. American Journal in Pysics. Vol.17, Desember, 1949.

- Buros, P. The Seventh Mental Measurement. Year Book, Vol. 11, New York, Cryphon Press, 1972.
- Cook walter, W& Kearnery Nolanc. Curricalun Ency Clopedia of Educational Resach. The Macmillan Co, 1960.
- Creatz, R.G and K., I. Gezi.Developing Critical Thinking in The current Event Class. The Journal of Educal Research. Vol.58, No.8, April, 1965.
- Dressel, P.L. and Associates.Evalution in Higher Education. Cambridge: Massach usettes, Houghton Mifflin Co.1961.
- _______. " Critical Thinking: The Goal of Education" NEA Journal. Vol. 44, No. 7, 1955.
- ________. " How the individual Learns science". in the fifty Nineth year Book of The National Society for the study of Education, Part 1. Illinois, 1960.
- Eble, R. L. Essentials of Education Measurment, 2nd ed. Englewood Cliffs: N. J. Prentice _ Hall, 1972.
- Ennis, R. An Appraisal of the Watson _ Glasser, Critical Thinking Appraisal. Journal of Educational Research. Vol. 52, no.4, 1958.
- Feely. Jr,: Critical Thinking: Toward Dtiuition paradigms and Research Agenda" Theory and Research in social education. Vol.Iv, No.1, 1976.

- Glasser, E.M. An Experiment in Development of Critical Thinking. TC. No. 183.
- Greenblatt, M.L. The Effectiveness of Political cartoons in stimulating literal comprehension and critical Thinking Reading by High School Social Studies Students. The Education Secondary.Vol. 40, No. 5, 1979.
- Gronlund, Norman. E. Measurment and Evaluation in Teaching. New York, Macmillan, 1979.
- Hale, Steve " ACBTE program for Teacher Education " journal of Education. Vol. XXX V1, No. 3, 1975.
- Handfied, J.H. An Lnquiry in to certain factors that Affect critical Thinking Among secondary studies students. Dise. Abs. Vol. 41, No. 5, 1980.
- Helmsadayer, G. J. Watson – Glasser, Critical Thinking Appraisal. Journal of Education Meas. Vol.11, 1965.
- Henderson, K.B. Teaching of critical Thinking, Phidelta Kappan. Vol. 39, March, 1958.
- Hyram, G.H. " An Experiment in Developing critical Thinking in children ".The J ournal of Experimental Education, Vol.26, 1957.

- Kemp, J.E. instructional. Design: Aplan for Unit and course Development. California, Fearon-pitman Publisher, 1977.
- Lovettk.Developmental processin Thought.Journal of Experimental Education. Vol. 37, 1968.
- Mc Peck, J.E. Critical Thinking and Education. oxford.Martin Robertson, 1981.
- Moorc, W.E. and Mccann, H. or Mccann, J. Creative and critical Thinking. 2nd Ed. New Jersey, Houghton. ifflin company, 1955.
- Munro, G and Salter, A. The Know-How of Teaching critical Thinking. Journal of Social Education. Vol. 49, No. 4, 1985.
- Oliver, Donald and Baker, Susan. The case method social Education. Vol. XX111, 1982.
- Price, Jack, Discovery: Its Effect on Critical Thinking and Achievement in Mathatics. The-Mathmatics Teacher.Vol. IX, No. 8, 1967.
- Ray, Charles L. A comparative laboratory study of the Effects of Lower level and High level Questioning on student Abstract and critical in Two Non-Directive High School chemistry Classroom. Diss.Abs. int, Vol. 40, No. 6, 1979.
- Russel D.H. Children Thinking, New York, Ginn & Co. 1956.

- ________. " Higher mental processes " Encyclopedia of Educational Research. Edited by Chester.W. Harris, New York, the Mac Millan Co. 1960.
- Skinner, B. The myth of Teaching for critical Thinking in Education and Psychology. Ohio Abell and Howell Co. 1971.
- Stanly, J.C. and Kenneth D.H. Educational and Psychological Measurment and Evaluation. New Jersey, Englewood Cliffs prentice-Hall, 1972.
- Wallen, N.et al. The out comes of curriculum Moditeation Designed to foster critical Thinking. The Journal of Educational Research. Vol. 65, 1963.
- Watson, G.B. and Glasser, E.H. Watson Glasser critical Thinking Appraisal. New York: World Book Co. 1964.
- Wood, H.B. " Test of critical Thinking ". Curriculum Bulletin. No. 99, 1951.

تنمية التفكير الناقد

في الدراسات الجمالية





مؤسسة دار الصادق
طبع . نشر . توزيع
العراق - بابل 07801233129
E-mail: alssadiq@yahoo.com





9789957761356



المملكة الأردنية الهاشمية
عمان - الاردن - العبدلي - شارع الملك حسين
قرب وزارة المالية - مجمع الرضوان التجاري رقم 118
هاتف: 4616436 6 962+ فاكس: 4616435 6 962+
ص. ب. : 926414 عمان 11190 الأردن
E-Mail: GM@REDWANPUBLISHERS.COM
GM.REDWAN@YAHOO.COM
WWW.REDWANPUBLISHERS.COM